

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

MAÍRA PEREIRA DA COSTA

**A HISTÓRIA QUE NOS CONTAM:** Socialização política e representações sobre a ditadura militar nos livros didáticos brasileiros (1985-2016)

Porto Alegre

2024

MAÍRA PEREIRA DA COSTA

**A HISTÓRIA QUE NOS CONTAM:** Socialização política e representações sobre a ditadura militar nos livros didáticos brasileiros (1985-2016)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciência Política.

Orientador: Rodrigo Stumpf González

Porto Alegre

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Maíra Pereira da

A História que nos contam: Socialização política e representações sobre a ditadura militar nos livros didáticos brasileiros (1985-2016) / Maíra Pereira da Costa. -- 2024.

147 f.

Orientador: Rodrigo Stumpf González.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Cultura Política. 2. Socialização Política. 3. Memória Social. 4. Legados Autoritários. 5. Livros Didáticos. I. González, Rodrigo Stumpf, orient. II. Título.

MAÍRA PEREIRA DA COSTA

**A HISTÓRIA QUE NOS CONTAM:** Socialização política e representações sobre a ditadura militar nos livros didáticos brasileiros

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciência Política.

Orientador: Rodrigo Stumpf González

Trabalho apresentado em 16 de janeiro de 2024, sob o exame da seguinte banca:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jennifer Azambuja de Moraes – PPGCP/UFRGS  
(Examinador Interno)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Passuelo de Oliveira – Universidade de Caxias do Sul  
(Examinadora Interna)

---

Prof. Dr. Rodrigo Lentz – Instituto de Ciência Política/UnB  
(Examinador Externo)

À minha mãe, Iris e minha avó Norma, (*in memoriam*), que seguem comigo, mesmo não estando mais fisicamente presentes.

À “mãedrinha” Margareth e meu pai, Edmar, as pessoas mais importantes desse mundo.

Ao Roney, companheiro com quem tenho o prazer de construir a vida, que me carregou quando eu não podia mais andar.

## AGRADECIMENTOS

Sempre amei ler a parte de agradecimentos nas teses. Acho, inclusive, que é uma das partes mais importantes do trabalho: agradecer quem, de alguma maneira, esteve ali durante esse processo árduo. É por isso que escrevo agora estes agradecimentos com todo o cuidado e dedicação que merecem, e já aviso que o texto será extenso. Quem quiser, que leia!

O doutorado e, principalmente, a escrita da tese, é um processo difícil. Difícil e solitário. E dizer isso não soa como novidade para ninguém. Mas se, via de regra, esse já é um processo complicado por si só, particularmente para mim “difícil” não é um adjetivo suficiente para descrever a experiência. Então, permitam-me começar contando uma história...

A primeira vez que assisti ao primeiro filme da trilogia do Senhor dos Anéis (A sociedade do Anel), no alto da minha imensa sabedoria aos 12 anos de idade, lembro de ficado assustadíssima ao ver a angústia de Frodo diante do fardo de carregar o Um Anel e ser o único que poderia destruí-lo. Naquele dia, cheguei em casa e não consegui parar de pensar naquilo tudo, e, ao mesmo tempo, senti um alívio imenso por não ser responsável por uma tarefa tão importante, que caberia única e exclusivamente a mim. E eu não pensava naquela coisa toda como algo literal, mas como uma metáfora da vida (é, eu pensava muito e me preocupava com muita coisa, mesmo com pouca idade). Ao menos ele não está totalmente sozinho, eu pensei. Mesmo que só ele possa ir jogar esse Anel na Montanha da Perdição, contou com pessoas que foram fundamentais para enfrentar tudo o que estava por vir.

Pois bem, ~~muitos~~ alguns anos depois, aqui estava eu, no doutorado, sentindo aquela angústia da responsabilidade em uma tarefa que caberia única e exclusivamente a mim: escrever a tese. Sim, imediatamente me lembrei daquela sensação ao assistir ao filme, e me vi no lugar em que antes senti tanto alívio por não ocupar. E olha, vou dizer, mesmo não vivendo na Terra Média, minha saga até aqui foi tão aterrorizante quanto a do Frodo, senão pior, já que meus monstros e obstáculos foram bem reais. Para minha sorte, eu também não estava sozinha, então nada mais justo do que agradecer a todo mundo que fez parte da minha própria Sociedade do Anel (um grupo de gente incrível muito maior do que o do meu colega Hobbit rs).

Não poderia deixar de começar agradecendo às pessoas mais importantes não só nessa caminhada, mas em toda a minha vida: minha mãe e minha avó. Estas mulheres incríveis não estão mais nesse plano para ler estas linhas, mas sei que, de algum modo, sempre estarão comigo. Eu sou porque elas foram! Foram e seguem sendo minhas inspirações, minhas referências e as pessoas mais incríveis que passaram por esse mundo! Obrigada por me permitirem trilhar o caminho que, no passado, vocês estavam desbravando para mim.

Às pessoas que sempre me apoiaram incondicionalmente e foram meu esteio nos momentos mais difíceis pelos quais passamos nos últimos anos: à minha família, principalmente minha “mãedrinha” Margareth, meu pai, Edmar, e minha irmã e irmãos Edmara, Gabriel, Matheus. Obrigada por me ensinarem a ser forte e perseverante, e não desistir frente às dificuldades. Essa conquista não é só minha, é nossa.

Ao meu companheiro de vida e de jornada épica, Roney. Definitivamente, sem você ao meu lado eu não teria conseguido enfrentar os Orcs, magos do mal e até Balrog do mundo real para, enfim, jogar esse anel na Montanha da Perdição. Obrigada pelo chamego, abraço apertado, colo para chorar e por me carregar montanha acima, quando eu não consegui andar. Te amo muito!

Ao professor Rodrigo, meu orientador, que aceitou o desafio de me acompanhar nessa trajetória. Embora ele insista em dizer que nessa aventura seria Sauron, certamente está mais para Gandalf! Obrigada pelo privilégio de ser sua orientanda, por sempre ser tão solícito e presente, como todos os orientadores deveriam ser. Sorte a minha!

A caminhada seria muito mais difícil se não fosse a presença das amigas, especialmente aquelas com quem pude compartilhar as dores e delícias dessa loucura de doutorado. Assim, um agradecimento especial à Lici e Ana Julia, pela parceria, risadas, alegria, chororô, abraços, compartilhamentos e por não largarem minha mão. Logo será a vez de vocês se livrarem de seus próprios Anéis, e eu estarei na primeira fila, aplaudindo de pé!

À Débora, por tudo: ajuda com dados, tardes e noites de trabalho, pela prosa e pelo acolhimento de sempre! Na Sociedade do Anel você, com certeza, seria o Aragorn! E, claro, ao seu “conge”, Renan, pelas cervejinhas, risadas, noites na Travessa, e pela amizade que construímos ao longo desses anos. Vocês dois são incríveis! Bendito encontro na vida!

Aos amigos e amigas Maurício (presente que a Lici nos deu rs), Rosado, Cris, Maria, Cláu, Guille e Zé, que me acolheram tão bem desde que cheguei aqui. E um agradecimento especial aos nossos padrinhos, Bruna e Alex, pela parceria de sempre! Vou repetir, mas não estou nem aí: vocês tornaram meu Porto mais Alegre!

Aos amigos e amigas de Viçosa, gente da gente, pessoas maravilhosas que sempre estiveram e estão comigo, ainda que à distância. Nossas aventuras foram inesquecíveis! Um agradecimento especial à Lu, Fernando e Rafa, que me acolheram em SP quando fui coletar os dados para a tese. O carinho de vocês foi muito importante!

Aos colegas e amigos da linha de pesquisa em Cultura Política, pelas trocas e aprendizado conjunto. E, um agradecimento especial ao Henrique e à Sonia (*in memoriam*),

pela oportunidade de fazer parte da equipe WVS Brasil. Com certeza fazer parte deste grupo é essencial para a formação da pessoa e pesquisadora que sou e quero ser.

À professora Jennifer e ao professor Rodrigo Lentz, pesquisadores que sempre me inspiraram, e prontamente aceitaram fazer parte da banca, em um mês de janeiro em Forno Alegre (quem viveu, sabe). Os comentários de vocês, com toda a certeza, só enriqueceram meu trabalho!

À Aline Passuelo, amiga que o PPG da Sociologia me trouxe, companheira de docência, de grupo de estudos feminista, de projetos, de prosa e poesia. Você é uma professora espetacular e uma pesquisadora incrível, além de ser uma amiga sensacional! E, claro, ao Eduardo, nosso malvado favorito!

Aos amigos que a UCS me deu: Aline Fagundes, Bruno e Ana Camardelo. Foi um prazer compartilhar e aprender tanto com vocês em nossos projetos! Obrigada por tanto!

Ao Henrique Silva e Laura Webber, que aceitaram a tarefa ingrata de conferir todos os arquivos das páginas dos livros que eu utilizei na análise. O trabalho de vocês foi fundamental para esta tese.

Agradeço, ainda, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, pelo ensino gratuito e de qualidade. E à CAPES pelo apoio financeiro para a realização do doutorado.

O caminho foi difícil, árduo e, cheio de perdas, mas também repleto de pessoas e momentos especiais. Finalmente, é hora de jogar esse Anel no rio de lava Montanha da Perdição e partir para a próxima aventura!

*“O medo seca a boca, molha as mãos e mutila. O medo de saber nos condena à ignorância; o medo de fazer nos reduz à impotência. A ditadura militar, medo de escutar, medo de dizer, nos converteu em surdos e mudos. Agora a democracia, que tem medo de recordar, nos adoece de amnésia; mas não se necessita ser Sigmund Freud para saber que não existe tapete que possa ocultar a sujeira da memória.”*

(Eduardo Galeano)

## RESUMO

Esta tese investiga a persistência de valores autoritários e a nostalgia da ditadura militar no Brasil, apesar de mais de três décadas de regime democrático. A hipótese central é que a forma como a memória social do passado autoritário é abordada no ensino contribui para a constituição de valores autoritários e uma nostalgia da ditadura, especialmente no contexto da representação oficial presente nos livros didáticos de história do Brasil. O estudo se concentra no papel da educação e dos livros didáticos de História do Brasil como instrumentos de socialização política, analisando como a ditadura militar (1964-1985) é retratada no período pós-redemocratização. O objetivo é entender a relação entre cultura política e memória social no contexto brasileiro, especialmente no que tange à formação e manutenção de atitudes políticas autoritárias. O trabalho adota uma abordagem metodológica mista, utilizando análise de conteúdo de livros didáticos e dados quantitativos do World Values Survey para identificar tendências na cultura política brasileira. A análise se concentra em três dimensões: a natureza do regime, a representação dos militares e a dimensão econômica do regime. Um achado notável é a evolução na representação do golpe de 1964 e do regime militar em livros didáticos: termos como "golpe" e "ditadura militar" substituem gradualmente descrições mais neutras ou eufemísticas, refletindo uma narrativa histórica mais crítica. Além disso, observa-se uma mudança da abordagem individualizada dos presidentes militares para uma perspectiva coletiva, focando no conjunto dos militares no poder. Paralelamente, a crítica ao desenvolvimento econômico durante a ditadura foi sendo relativizada, com livros didáticos mais recentes retratando aspectos positivos da gestão econômica do regime. O estudo conclui que a forma como a ditadura militar é representada nos livros didáticos de História do Brasil tem implicações significativas para a cultura política do país. Esta representação, que tanto pode perpetuar quanto desafiar os legados autoritários, influenciando as atitudes e percepções dos estudantes em relação à democracia e ao autoritarismo, ainda é marcada por consideráveis continuidades em relação ao passado autoritário. A pesquisa contribui para uma compreensão mais profunda de como a educação histórica nos livros didáticos configura a consciência política e histórica dos estudantes, afetando suas percepções do passado e suas atitudes no presente.

**Palavras-chave:** Cultura Política; Socialização Política; Memória Social; Legados Autoritários; Livros didáticos.

## ABSTRACT

This thesis investigates the persistence of authoritarian values and nostalgia for the military dictatorship in Brazil, despite over three decades of democratic rule. The central hypothesis is that the way the social memory of the authoritarian past is addressed in education contributes to the formation of authoritarian values and a nostalgia for the dictatorship, especially in the context of the official representation found in Brazilian history textbooks. The study focuses on the role of education and Brazilian History textbooks as instruments of political socialization, analyzing how the military dictatorship (1964-1985) is portrayed in the post-redemocratization period. The goal is to understand the relationship between political culture and social memory in the Brazilian context, particularly concerning the formation and maintenance of authoritarian political attitudes. The work adopts a mixed methodological approach, employing content analysis of textbooks and quantitative data from the World Values Survey to identify trends in Brazilian political culture. The analysis focuses on three dimensions: the nature of the regime, the representation of the military, and the economic dimension of the regime. A noteworthy finding is the evolution in the representation of the 1964 coup and the military regime in textbooks: terms such as "coup" and "military dictatorship" gradually replace more neutral or euphemistic descriptions, reflecting a more critical historical narrative. Additionally, there is a shift from an individualized approach to the military presidents to a collective perspective, focusing on the military as a whole in power. Furthermore, criticism of the economic development during the dictatorship has been softened, with more recent textbooks portraying positive aspects of the regime's economic management. The study concludes that how the military dictatorship is represented in Brazilian History textbooks has significant implications for the country's political culture. This representation, which can either perpetuate or challenge authoritarian legacies, influencing students' attitudes and perceptions towards democracy and authoritarianism, is still marked by considerable continuities of the authoritarian past. The research contributes to a deeper understanding of how historical education in textbooks shapes students' political and historical consciousness, affecting their perceptions of the past and their attitudes in the present.

Key words: Political Socialization; Social Memory; Authoritarian Legacies; Brazilian History Textbooks.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Regime democrático como forma de governo .....	65
Gráfico 2 - Regime militar como forma de governo .....	67
Gráfico 3 - Confiança nas Forças Armadas .....	71
Gráfico 4 - Confiança nas eleições .....	72
Gráfico 5 - Confiança no parlamento .....	73
Gráfico 6 - Ter um líder forte que não tenha que se preocupar com o parlamento e as eleições .....	74

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Livros Analisados.....	29
Quadro 2 - Presença/ausência dos termos nas obras .....	97
Quadro 3 - Lista completa dos livros analisados .....	136

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quão democrático o país é .....	68
Tabela 2 - Característica da democracia: o Exército assumir o poder.....	69
Tabela 3 - Frequência dos termos para nomear o evento .....	97
Tabela 4 - Frequência de uso dos termos para nomear o regime .....	100
Tabela 5 - Sistema político: Ter um sistema político democrático .....	142
Tabela 6 - Sistema político: Ter um regime militar.....	143
Tabela 7 - Confiança: Forças Armadas .....	145
Tabela 8 - Confiança: Eleições .....	145
Tabela 9 - Confiança: Parlamento .....	146
Tabela 10 - Sistema político: Ter um líder forte que não tenha que se preocupar com parlamento e eleições.....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS

AI – 5 – Ato Institucional Número 5

BLD – Biblioteca do Livro Didático

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comissão de Ética em Pesquisa

CNLD – Comissão Nacional de Livros Didáticos

EMC – Educação Moral e Cívica.

EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros.

IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação (mencionado no contexto de políticas educacionais).

OSPB – Organização Social e Política do Brasil.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPGCP – Programa de Pós – Graduação em Ciência Política

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USP – Universidade de São Paulo.

WVS – World Values Survey

## **APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Construção metodológica .....	25
1.1.1 Análise quantitativa.....	26
1.1.2 Análise qualitativa.....	27
1.1.2.1 A coleta de dados.....	28
1.1.2.2 Os livros selecionados .....	29
1.1.2.3 Análise de conteúdo.....	31
1.2 Estrutura da tese .....	32
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	34
2.1 Memória: um conceito plural.....	35
2.2 Memória social: o conceito utilizado .....	43
2.3 Cultura Política .....	45
2.4 Socialização Política .....	53
2.4.1 Diferentes agentes de socialização política .....	55
2.4.1.1 Família .....	56
2.4.1.2 Escola .....	56
2.5 Legados autoritários.....	58
2.6 A relação entre memória social e cultura política.....	60
3 CULTURA POLÍTICA BRASILEIRA E VALORES AUTORITÁRIOS .....	63
3.1 Avaliação da democracia .....	65
3.2 Avaliação ditadura militar .....	66
3.3 Quão democrático o Brasil é.....	67
3.4 Característica da democracia: o Exército assumir o poder .....	69
3.5 Confiança nas Forças Armadas.....	70
3.6 Confiança em instituições democráticas .....	71
3.7 Líder forte .....	73
4 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL COMO FERRAMENTA PARA SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA .....	76
4.1 Socialização política na escola: o projeto educacional no Brasil e o ensino de História a partir da Proclamação da República .....	76
4.2 O Livro didático no Brasil .....	86
5 A DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL DEMOCRÁTICO .....	92

5.1 Os livros que compõem a pesquisa.....	93
5.1.1 Aspectos gerais.....	93
5.1.2 Classificação e dimensões de análise .....	94
5.2 Natureza do regime .....	95
5.2.1 Golpe ou Revolução? .....	96
5.2.2 Denominação do regime.....	100
5.3 Os generais presidentes.....	104
5.3.1 Castelo Branco: de líder do movimento militar a conspirador autoritário .....	105
5.3.2 Costa e Silva: linha-dura que impôs ao país o AI 5 .....	106
5.3.3 Médici: anos de terror e “milagre econômico” .....	106
5.3.4 Geisel: distensão “lenta, gradual e segura” .....	107
5.3.5 Figueiredo: o fim da ditadura militar .....	109
5.4 Dimensão econômica do regime autoritário .....	110
5.5 Algumas conclusões .....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
REFERÊNCIAS .....	123
ANEXO I.....	136
ANEXO II .....	142

## 1 INTRODUÇÃO

A partir de meados dos anos 1950 a América Latina passou a ser palco de golpes de Estado que inauguraram regimes autoritários, os quais foram marcados pela supressão da participação democrática civil, violência e graves violações de direitos humanos. Assim, no decorrer da segunda metade do século XX os temas *autoritarismo* e *democracia* ganharam força na agenda de pesquisa da Ciência Política mundial. Esse movimento vem na esteira dos acontecimentos anteriores, os quais motivaram inúmeros autores a se debruçarem sobre a II Guerra Mundial e as violações de direitos provocadas pelos diferentes regimes políticos envolvidos no conflito, bem como as consequências dos regimes autoritários ao redor do mundo.

Com o enfraquecimento de tais regimes, o processo que envolveu um grupo de transições de regimes não democráticos para regimes democráticos foi denominado *Terceira Onda de democratização*, e teve início com a Revolução dos Cravos – que marcou o fim do salazarismo em Portugal – em 1974 (Huntington, 1994). Nos quinze anos posteriores à transição portuguesa, uma média de trinta países da Europa, América Latina e Ásia se democratizaram ou liberalizaram consideravelmente os seus regimes autoritários (Lamounier, Stepan, 1988; O'Donnel, Schmitter, 1988; Linz, Stepan, 1996).

Tal processo suscitou a discussão em torno da manutenção de determinados elementos autoritários, as atitudes e os instrumentos que poderiam ser utilizados para enfrentá-los, além de análises sobre como as democracias surgem e o que é necessário para torná-las estáveis.

Os estudos sobre a construção da democracia passaram a incluir uma perspectiva empírica comparativa e influenciada pela psicologia social, com a introdução do conceito de Cultura Política por Gabriel Almond (Almond, Verba, 1989; Almond, 1990). Juntamente com Sidney Verba, os autores foram pioneiros ao analisar as atitudes e comportamento dos cidadãos de diferentes países e sua influência sobre a estabilidade democrática.

Em tal perspectiva partindo deste arcabouço teórico as instituições sociais – ou informais (Baquero, 2013) – ganham espaço e centralidade nas análises, por se tratar de instrumentos fundamentais para a produção e sedimentação de valores, sentimentos e crenças dos indivíduos, transmitidos de geração para geração, o que consiste no processo de socialização política. Isso se dá, sobretudo, a partir do aprendizado por meio das instituições sociais das quais os indivíduos fazem parte, como a família, a escola, a igreja, e outras mais,

que realizam a construção das orientações e atitudes a partir de experiências políticas e não políticas (Bill, Hardgrave Jr., 1973; Berger, Berger, 1975; Schwarzer, 2011).

Dentre as possibilidades de construção dessas atitudes e orientações, há aquele em que a intencionalidade da construção é explícita. Nesse caso, especialmente com as novas democracias, o interesse em como incutir em jovens as normas e apreço pelos valores do regime democrático ganhou forças (Jennings, 2007), com centralidade na escola enquanto principal agente desse tipo de socialização política.

No rol das análises de cultura política emergem, ainda, estudos sobre a relação de valores e estabilidade democrática, a partir da Teoria da Congruência (Almond e Verba, 1989; Eckstein, 1967), considerando a influência da cultura política sobre as instituições políticas. Tal teoria postula que a estabilidade de um regime depende da compatibilidade entre a cultura política dominante e a maneira como o país é governando, ou seja, depende de uma congruência entre cultura política e regime político. Desse modo, uma cultura política democrática seria incompatível com um regime autoritário, ocasionando pressões por mudanças; por outro lado, uma cultura política predominantemente autoritária pode gerar instabilidade para um regime democrático, por se relacionar à falta de apoio à manutenção de instituições e procedimentos democráticos, ou, ainda, falta de apreço ao próprio regime.

Levando isso em conta, a partir de estudos sobre autoritarismo e redemocratização em países da América Latina, o que se observa é a existência de uma cultura política híbrida (Moisés, 2010; Baquero, 2011), marcada pela convivência entre legitimidade jurídica com a falta de legitimidade social da democracia (Baquero, 2011, p. 18), em que há a presença de valores autoritários e aceitação de saídas autoritárias para resolver crises políticas e econômicas.

Um dos elementos que auxilia na compreensão desse cenário é justamente o passado autoritário: “As interrupções autoritárias, além de práticas políticas deletérias, diminuíram a possibilidade de sedimentar uma base de apoio normativo à democracia” (Baquero, 2011, p. 21). A América Latina foi marcada por períodos descontínuos de democracia, o que, conforme aponta Baquero (2013), implica em legados que podem resultar em desvalorização do regime democrático e descrença nas instituições políticas. Ademais, as transições para a democracia nos países do continente não contaram com a construção de instituições e valores para fomentar tal regime.

Nesse contexto se insere o caso brasileiro, que ilustra muito bem as análises realizadas sobre a América Latina. Após 21 anos vivendo sob um regime autoritário, o Brasil fez parte dos países que se (re) democratizaram e/ou liberalizaram seus regimes a partir de meados da década de 1970, elegendo um presidente civil em 1985. A transição marca a mudança formal do regime, mas não é suficiente para erradicar todos os traços do regime anterior, havendo a possibilidade de permanência de práticas, comportamentos, atitudes e instituições autoritárias no regime democrático porvir (Moisés, 1995; Hite, Morlino, 2004), os chamados legados autoritários. E ainda, o processo de justiça de transição no país foi limitado, sem grande incidência sobre a dimensão simbólica do regime. Nesse sentido, Marcos Napolitano (2014, p. 326) pontua que a “combinação de reparação, alguma verdade, e nenhuma justiça, portanto, tem sido o arremedo de uma política de memória do Estado brasileiro em relação ao regime”.

No Brasil a redemocratização não foi o bastante para fomentar nos cidadãos atitudes e comportamentos de suporte à democracia e instituições democráticas (Moisés, 1995; Baquero, 1997). Isso fica claro na discussão feita por Linz e Stepan (1996), os quais ressaltam as atitudes ambivalentes dos brasileiros em relação ao regime, apresentando dados do período de 1986 a 1992, que não só revelam que na opinião dos brasileiros os governos militares foram mais eficazes que os governos civis (46% afirmaram que a situação geral do país estava melhor no regime militar, por exemplo), mas também apontam um percentual considerável de cidadãos que viam como uma alternativa futura desejada o retorno dos militares ao poder.

Passados alguns anos o cenário não sofreu grandes alterações, e fica evidente que os anos de regime democrático após a última ditadura não foram suficientes para incidir sobre os valores predominantes na cultura política brasileira, com a presença dos legados autoritários. Diversos estudos ressaltam que no Brasil tais legados têm grande sedimentação em sua cultura política, sendo possível identificar a manutenção de alguns valores autoritários (Baquero, 2012; Castro, 2014; Souza, Gallo, 2015).

A título de ilustração, apesar da maior parte dos cidadãos brasileiros realizarem uma avaliação positiva de se ter um governo democrático (quase 80% consideram bom ou muito bom ter um governo democrático, segundo dados da 6ª Onda do WVS), de acordo com a mesma pesquisa verifica-se também índices consideráveis de aceitação de um líder forte que não precise do congresso para governar (64,8% dizem ser bom ou muito bom), avaliação positiva de um governo militar ou, ainda, que é uma característica da democracia a possibilidade de os militares assumirem o poder caso o governo se mostre incompetente (WVS, 2014). Assim,

deve-se ressaltar que o apoio à democracia visto de modo isolado pode ser relativizado, especialmente se considerarmos que a partir dos anos 1960 a democracia passa a ser defendida enquanto um valor, criando-se um consenso universal no mundo ocidental de se tratar do melhor regime para organizar a sociedade (Pinto, 1999, 2004). Ou seja, um apoio à democracia analisado por si só pode significar apenas que as pessoas apoiam o regime porque esse posicionamento é tido como correto, e raramente os indivíduos se colocarão completamente contra tal sistema de governo, ainda que de fato não pensem assim. O que vemos, então, é um hiato entre nossa cultura política e as instituições democráticas, convivendo assim há mais de trinta anos.

Indo ao encontro desses elementos que compõem a cultura política brasileira, merece destaque, ainda, posicionamentos em relação ao nosso passado autoritário mais recente. Se em determinado momento o esquecimento e/ou o negacionismo eram a regra, evitando-se e rechaçando o tema da investigação e apuração de fatos ocorridos durante a ditadura<sup>1</sup>, o que se vê recentemente é o fortalecimento de uma percepção positiva e nostálgica do passado autoritário (Castro, 2014), com o regime autoritário sendo reivindicado e, por vezes, enaltecido.

Como exemplos é possível citar os recorrentes pedidos de intervenção militar<sup>2</sup>, que se intensificaram desde as manifestações ocorridas durante a greve dos caminhoneiros em maio de 2018, a homenagem prestada pelo então deputado federal Jair Bolsonaro ao Coronel do Exército Carlos Alberto Brilhante Ustra na votação do *impeachment* de Dilma Rousseff<sup>3</sup>, a criação de um bloco de carnaval denominado “Porão do Dops”<sup>4</sup> em 2018, que se intitulou “o maior bloco anticomunista”, com uma espécie de homenagem ao Coronel do Exército Brilhante Ustra e ao delegado de polícia Sérgio Paranhos Fleury, responsáveis pela tortura no país, dentre outros. Isso ocorreu de modo cada vez mais frequente, culminando na eleição do presidente Jair

---

<sup>1</sup> O lançamento do III Programa Nacional de Direitos Humanos ocorreu em meio a ataques e polêmicas, visto que tal documento trouxe o debate da possibilidade de investigação das violações de direitos humanos ocorridas entre 1964 e 1985 (GONZÁLEZ, 2010). Posteriormente, a instalação tardia da Comissão Nacional da Verdade foi recebida com críticas por parte de movimentos conservadores e setores das forças armadas. Para mais detalhes ver: <https://www.estadao.com.br/politica/comissao-da-verdade-inicia-trabalhos-com-desaparecidos-como-prioridade/>

<sup>2</sup> Ver: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/05/30/o-que-manifestantes-pediram-foi-golpe-militar-nao-intervencao.htm>

<sup>3</sup> Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1762082-veja-frases-dos-deputados-durante-a-votacao-do-impeachment.shtml>

<sup>4</sup> Ver: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/justica-proibe-bloco-porao-do-dops-no-carnaval-de-sao-paulo.ghtml>

Bolsonaro, ex-capitão do exército, que endossa tal posicionamento em inúmeros eventos públicos<sup>5</sup>.

É nesse cenário que essa proposta de investigação surge. Os valores e posicionamentos autoritários, então, vêm ganhando força e reverberando no espaço público, e essa manutenção consiste no objeto da presente tese, que compreende a configuração e permanência de atitudes políticas autoritárias no Brasil, as quais se expressam em valores autoritários e na percepção nostálgica do passado autoritário recente enquanto um período “em que as coisas eram melhores”. Deve-se destacar que dois elementos importantes para investigar tal fenômeno são a socialização política e a construção da memória social sobre o passado autoritário no Brasil, e compreender essa continuidade enquanto legados que o passado autoritário nos deixou.

Nesse sentido, um dos grandes desafios do presente é entender por que no Brasil se mantém uma nostalgia da ditadura militar de 1964, mesmo estando há mais de 30 anos em um regime democrático; ou, ainda, porque o período autoritário retomado de maneira nostálgica é especialmente este, e não outro ocorrido ao longo da história brasileira, como, por exemplo, o Estado Novo.

A socialização política manifesta, a partir da instituição escolar, é particularmente importante para este estudo, visto que a escola é uma instituição social privilegiada na construção da personalidade política e na identificação política dos indivíduos (Baquero, González, 2011). Isso porque, se nas décadas de 1950 e 1960 o espaço familiar era privilegiado na formação política dos sujeitos, com maior peso na socialização primária, contemporaneamente a escola é a instituição que passa a ganhar mais esse espaço nesse processo. No contexto brasileiro isso fica ainda mais claro quando pensamos em anos de escolarização obrigatória, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases de da Educação (Lei nº 9.394/1996) e pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.

---

<sup>5</sup> Ver: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/03/31/em-discurso-no-planalto-bolsonaro-defende-ditadores-militares-e-deputado-reu-por-atos-antidemocraticos.ghtml>

Ver: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/24/enem-bolsonaro-diz-que-queria-questao-sobre-regime-militar-para-comecar-a-historia-do-zero.ghtml>

Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/03/bolsonaro-repete-discursos-da-ditadura-para-exaltar-golpe-militar.shtml>

Ver: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/25/bolsonaro-determinou-que-defesa-faca-as-comemoracoes-devidas-do-golpe-de-64-diz-porta-voz.ghtml>

Considerando a problemática apresentada, busca-se responder o seguinte problema de pesquisa: *Por que no Brasil se mantém uma cultura política com valores autoritários e uma nostalgia da ditadura, mesmo em um contexto democrático?*

A questão foi formulada considerando a relação entre os legados culturais autoritários no Brasil e a memória social sobre a história política do país, com enfoque na ditadura militar instaurada em 1964. Tal relação se manifesta em diversas dimensões da vida e em distintas instituições, dentre as quais está a versão oficializada nos currículos presente nos livros didáticos, o que é parte constitutiva da construção coletiva majoritária sobre o passado.

A hipótese de trabalho elaborada é: a forma como a memória social do passado autoritário é abordada no ensino contribui para a manutenção de valores autoritários e uma nostalgia da ditadura. A narrativa oficial presente nos livros didáticos de história do Brasil não rompe com um discurso que relativiza o autoritarismo, o que está intimamente conectado à relação dialética existente entre cultura política e memória social.

O interesse em se debruçar sobre tal problema se dá a partir de alguns elementos. O primeiro deles diz respeito à produção acadêmica sobre os legados autoritários. Apesar de uma grande produção existente sobre o tema, há ainda algumas lacunas a serem preenchidas. Exemplo disso é o fato de que a grande maioria dos estudos ainda se concentra em explicar elementos institucionais do fenômeno (Aguilar, Balcells, Cebolla, 2011). Também ganharam espaço os estudos sobre legados autoritários (Pinto, 2014), abordando aspectos autoritários que permaneciam mesmo após a transição para um regime democrático.

Além disso, os estudos sobre memória social e passado autoritário ainda estão restritos à grande área da História (Pollak, 1989; Ricoeur, 2007, Peralta, 2007). Nesse sentido, uma abordagem que pretende relacionar cultura política e memória social, considerando esta enquanto um elemento constitutivo da socialização política de um grupo, é inovadora.

Do mesmo modo, o tema da cultura política se torna central nesse cenário, especialmente no que diz respeito à utilização de aspectos históricos e culturais para buscar explicações e formular possibilidades em torno das questões relativas à democracia brasileira, extrapolando o âmbito institucional.

Niemi e Hepburn (1995) e Jennings (2007) sintetizam a importância de realizar estudos de socialização política na escola, com jovens e pré-adultos, em duas principais razões: trata-se de um momento de grandes mudanças, tanto sociais quanto psicológicas; e é o período em que

as sociedades ocidentais tradicionalmente acreditam ser o momento para “educar” os jovens para uma participação política cidadã. Assim, a abordagem pode contribuir positivamente para compreender mudanças e comportamento político inclusive de adultos e pessoas de meia idade.

O objeto possui relevância, sobretudo ao nos voltarmos para o atual contexto brasileiro. Os valores autoritários da cultura política brasileira, até então latentes – mas presentes – emergem e ganham amplitude no espaço público, com a eleição de um presidente abertamente conservador e defensor de tais valores autoritários, e os estudos institucionalistas se mostraram insuficientes para compreender tal fenômeno.

Ainda sobre a socialização, Schmidt (2000) afirma que não se trata de um processo que segue um modelo universal, mas sim decorrente dos processos sociais de cada sociedade. Nesse sentido, a socialização política no Brasil deve ser investigada a partir dos elementos que compõem o contexto brasileiro, o que também justifica o estudo aqui proposto.

Por fim, Pereira-Santana, Raimundo e Pinto (2016) ressaltam a importância de considerar, nos estudos sobre legados autoritários, o modo como os cidadãos avaliam o passado autoritário de seus países e os padrões de socialização, aspecto para o qual o estudo proposto visa contribuir:

We argue that exploring the determinants of attitudes towards the past, and particularly nostalgia - broadly understood as the persistence of positive attitudes towards the past - is both relevant and necessary, in the context of both transitional societies and fully consolidated democracies, as it can shed light on the elite's or citizens' political preferences and patterns of socialization. (Pereira-Santana, Raimundo, Pinto, 2016, p. 4).

Tendo isso em vista, a presente tese tem como objetivo geral investigar porque há a manutenção de uma cultura política com valores autoritários e uma nostalgia da ditadura, mesmo após anos de democracia no Brasil. Diante este objetivo, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Relacionar teoricamente memória e cultura política;
- Identificar os valores autoritários que compõem a cultura política brasileira
- Examinar a abordagem sobre a ditadura militar brasileira nos livros didáticos de História do Brasil publicados no período democrático, à luz da relação entre cultura política e memória social;
- Relacionar as apresentações oficiais da ditadura e os legados culturais autoritários no período democrático.

## 1.1 Construção metodológica

Uma vez que a cultura política é um fator fundamental para a consolidação e manutenção da democracia (Inglehart, 1997), estudar o caso brasileiro se faz necessário, especialmente pela existência de valores autoritários e aceitação de medidas autoritárias no país, mesmo após mais de 30 anos de regime democrático. A presente tese tem como grande objeto a constituição de atitudes políticas no caso brasileiro, voltando-se à maneira como o passado autoritário é recontado na democracia, o que está incluído em um dos aspectos que possibilitam a manutenção de uma cultura política com valores autoritários e nostalgia da ditadura no Brasil, ou seja, legados autoritários culturais.

Estudar legados autoritários culturais é um grande desafio, visto que estes não são facilmente identificáveis e mensuráveis tal qual aqueles que incidem sobre a dimensão institucional, a exemplo da manutenção das elites políticas autoritárias ou a permanência da estrutura repressiva do regime anterior (Morlino, 2010; Wittenberg, 2013; Pinto, 2014). Sendo assim, a metáfora do quebra-cabeça é pertinente para ilustrar a construção metodológica deste estudo, uma vez que será necessário reunir diferentes peças a fim de investigar o fenômeno.

Para empreender o estudo, interessa tanto de que maneira o passado brasileiro foi abordado, especialmente no que concerne à narrativa sobre o passado autoritário, quanto os valores e atitudes políticas dos cidadãos em relação a esse passado e elementos de um governo autoritário, o que compreende o processo de socialização política. Para tanto, a pesquisa alia análise de dados qualitativa e quantitativa, de modo a utilizar mais evidências e, conseqüentemente, enriquecer a formulação sobre o caso específico.

É preciso deixar claro que não se busca com este estudo estabelecer uma relação causal direta entre a socialização política – perpassada pela memória social – e a sedimentação de valores autoritários e nostalgia da ditadura, uma vez que se trata de um fenômeno complexo e multicausal. Todavia, trabalha-se com a possibilidade de que exista uma relação de *path dependence*, a partir da aplicação da história e da temporalidade para a compreensão dos fenômenos sociais e políticos (George, Alexander, 2005; Mahoney, Schensul, 2006). Conforme a análise de processos proposta pelos autores, embora não seja possível determinar o laço direto de causalidade, encontrar evidências que relacionem os fenômenos pode fortalecer determinados argumentos sobre o tema, o que é mais pertinente para o que se propõe aqui.

### 1.1.1 Análise quantitativa

A cultura política de um país não é um conjunto homogêneo de valores e atitudes. Mas é possível identificar determinadas tendências, a exemplo dos valores autoritários e de uma cultura política híbrida que aponta Moisés (1995, 2010). Desse modo, foram utilizados dados do World Values Survey<sup>6</sup> (WVS), programa de pesquisa internacional dedicado ao estudo científico e acadêmico dos valores sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais dos indivíduos ao redor do mundo.

O projeto cobre um amplo escopo de tópicos da área de Sociologia, Ciência Política, Relações Internacionais, Economia, Saúde Pública, Demografia, Antropologia, Psicologia Social, além de contar com uma das maiores séries temporais de questões sobre crenças e valores, iniciada em 1981. Desse modo, trata-se de uma rica fonte, cujos dados permitem identificar tendências e valores relacionados à nostalgia da ditadura no Brasil ao longo do período democrático.

A fim de identificar padrões e tendências na cultura política brasileira, bem como os valores associados à nostalgia da ditadura, foram selecionadas variáveis do WVS a respeito da percepção sobre democracia e regimes autoritários enquanto parte fundamental para vislumbrar os valores que compõem a cultura política brasileira. Estes dados possibilitam descrever a cultura política brasileira, em uma análise longitudinal, observando como as referidas variáveis se comportavam ao longo do tempo.

Para analisá-los foi utilizada a estatística descritiva, especificamente a análise de frequência, de forma a apresentar resumidamente os resultados ao longo do tempo, considerando todas as ondas da pesquisa que contém dados do Brasil. As variáveis selecionadas relacionam-se à nostalgia da ditadura (Castro, 2014) e valores e atitudes políticas sobre a democracia. São elas:

- a) avaliação da democracia;
- b) avaliação da ditadura;
- c) preferência por um regime democrático em detrimento de um regime autoritário;
- d) apoio (ou não) a um regime militar;
- e) confiança em instituições democráticas;
- f) confiança nas Forças Armadas;

---

<sup>6</sup> Para mais detalhes, ver: <https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

g) percepção sobre características de um regime democrático.

Além disso, as variáveis do WVS auxiliaram na definição das dimensões utilizadas na análise das representações da ditadura militar nos livros didáticos de História do Brasil.

### **1.1.2 Análise qualitativa**

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) traz objetivos para a escola que deixam claro seu papel na socialização manifesta, os quais incluem a educação para Direitos Humanos e Cidadania, com base em valores humanistas e princípios de liberdade, equidade e diversidade, com o intuito de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de exercitar o controle democrático das ações do Estado (Brasil, 2007). Com a ênfase na socialização política a partir da instituição escolar, a análise está centrada nos anos de ensino fundamental e médio em que o conteúdo sobre a ditadura militar é abordado.

De acordo com as orientações nacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o Ensino Médio é o nível de ensino que possui a responsabilidade social de complementar o ensino básico, qualificando o aluno para a vida e para a cidadania. Contudo, a dificuldade em encontrar um acervo mais amplo de livros didáticos antigos impossibilitou que a análise ficasse restrita a um único nível de ensino (Brasil, 1997). Optou-se pela escolha da disciplina História do Brasil por seu objetivo de socialização política, intrínseco ao seu surgimento enquanto disciplina escolar, além de ser a matéria na qual a ditadura militar é direta e explicitamente abordada.

O recorte temporal para a análise compreende o período de 1985 a 2016. Foi definido como marco inicial o ano de 1985 por duas questões centrais. A primeira delas diz respeito ao fim do regime autoritário: 1985 é considerado o marco formal do fim da ditadura militar no Brasil, com a eleição – indireta – do primeiro presidente civil após 20 anos. E a segunda está relacionada à criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído a partir do Decreto-Lei nº 91.542 (Brasil, 1985) no mesmo ano. Inicialmente, considerou-se 2018 como o marco final do período de análise por ser o último ano antes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas instituições escolares do Brasil. Todavia, diante das limitações durante o período de coleta de dados, bem como da dificuldade de acesso ao material, a última obra analisada foi publicada no ano de 2016.

Uma vez que se busca entender de que maneira o passado autoritário brasileiro é abordado nas instituições escolares, a principal fonte de dados utilizada é constituída de livros

didáticos de História do Brasil. Essas representações são trabalhadas a partir da cultura política, expressão de valores e atitudes políticas manifestas na escola enquanto agência de socialização política.

Conforme aponta Helenice Rocha (2015) “sendo o livro didático um instrumento importante na formação histórica de novas gerações, sua análise, inclusive no que se refere ao seu conteúdo, precisa considerar a historicidade desse artefato” (Rocha, 2015, p. 98). Assim, se justifica utilizar os livros didáticos como fontes para apreensão da constituição de atitudes políticas considerando uma narrativa sobre o passado que se coloca de modo oficial, a partir do Estado, em forma de conteúdo obrigatório escolar.

### **1.1.2.1 A coleta de dados**

A busca pelo material foi marcada por desafios e percalços, alguns relativos à própria natureza dos documentos que seriam analisados, outros em decorrência de eventos maiores, conjunturais. Portanto, antes de entrar nos pormenores do material, algumas linhas sobre o processo até chegar aos dados são necessárias para contextualizar um pouco mais a pesquisa.

O primeiro desafio a ser enfrentado foi a localização dos materiais que forneceriam os dados para a pesquisa. Onde encontrar livros didáticos de História do Brasil da década de 1980? Existiria uma relação dos livros didáticos existentes? As primeiras buscas, em bibliotecas escolares ou, ainda, na Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul, revelaram que os materiais não seriam tão facilmente encontrados: os acervos tinham poucos exemplares de livros didáticos, e, ainda assim, apenas mais recentes, da última década; os livros estariam dispersos.

Uma possibilidade de localizar os exemplares, sobretudo os mais antigos, era a Biblioteca Nacional, devido ao Depósito Legal<sup>7</sup>. O processo, seria, contudo, bastante burocrático e complexo, e dependeria da abertura da Biblioteca, fechada em razão da pandemia de covid-19. Ademais, não foi possível acessar todo o catálogo.

A alternativa encontrada foi a Biblioteca do Livro Didático (BLD). Localizada na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, possui o maior acervo organizado de livros

---

<sup>7</sup>Legislação federal que determina o envio obrigatório à Biblioteca Nacional de ao menos um exemplar de todas as obras publicadas em território nacional (Leis nº 10.994, de 14/12/2004 e 12.192, de 14/01/2010). O Depósito Legal visa à conservação da produção intelectual brasileira, sendo, portanto, um instrumento voltado à preservação da memória do país. Para mais detalhes, conferir: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/legislacao-instituido-o-deposito-legal-da-biblioteca-nacional/>

didáticos no país (aproximadamente 12 mil volumes), com exemplares de diversas disciplinas, e datando desde o século XIX<sup>8</sup>. Sendo assim, após o estudo do catálogo das obras disponíveis, o material utilizado na pesquisa foi selecionado dentre os que compõem a coleção de História do Brasil. Uma ressalva a ser feita é o fato de a biblioteca receber seus exemplares por meio de doações, então, infelizmente, mesmo com um acervo excepcional, os livros de determinados anos não estavam disponíveis. A dificuldade na localização dos materiais, e o número limitado de acervos que contém livros didáticos de um grande período temporal, é um indicativo da negligência com o cuidado atribuído aos registros no Brasil e, portanto, à importância atribuída à preservação das memórias no país.

Outra questão que deve ser mencionada é a pandemia de covid-19, que certamente afetou todas as pesquisas realizadas entre 2020 e 2023. A coleta de dados, ou seja, a consulta, seleção e registro dos livros didáticos, estava planejada para o ano de 2020, o que não foi possível devido à pandemia. Tendo em vista que o material estaria disponível apenas em formato físico, foi necessário esperar a reabertura das instituições de ensino e bibliotecas para acessar os livros, o que aconteceu apenas em maio de 2022, impactando o cronograma da pesquisa.

### 1.1.2.2 Os livros selecionados

Para esta pesquisa foram analisados 52 livros didáticos de História do Brasil, voltados para ensino fundamental e médio, publicados entre 1985 e 2016, por 19 editoras diferentes. Deste montante, 16 exemplares foram publicados entre 1985 e 1989; 25 publicados entre 1990 e 1999; 6 publicados entre 2000 e 2009; e 5 publicados entre 2012 e 2016. Buscou-se livros de diferentes autores e grupos editoriais, dado que o intuito desta pesquisa é analisar as narrativas como um conjunto parte da cultura política de um país, não o exame específico sobre o posicionamento de um autor ou editora. Abaixo, um quadro sintético<sup>9</sup> que ilustra a seleção dos livros:

**Quadro 1 - Livros Analisados**

<b>Década</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>	<b>Nível escolar</b>	<b>Código</b>
<b>1980</b>	1985	Saraiva	Ensino Fundamental	L1
	1985	Ed. Do Brasil	Ensino Fundamental	L2
	1985	Atual	Ensino Fundamental	L3
	1985	Saraiva	Ensino Fundamental	L5

<sup>8</sup> Sobre o acervo e como acessá-lo, consultar: <https://www4.fe.usp.br/biblioteca/acervos/biblioteca-do-livro-didatico>

<sup>9</sup> Em anexo está o quadro completo das obras analisadas, com os respectivos autores e títulos.

	1985	Saraiva	Ensino Fundamental	L6
	1985	Ática	Ensino Fundamental	L7
	1985	Ática	Ensino Médio	L8
	1986	Moderna	Ensino Médio	L10
	1986	Ática	Ensino Médio	L11
	1987	Saraiva	Ensino Fundamental	L4
	1987	Moderna	Ensino Fundamental	L9
	1987	Moderna	Ensino Fundamental	L13
	1987	FTD	Ensino Médio	L14
	1987	Ed. Do Brasil	Ensino Médio	L15
	1987	Atual	Ensino Médio	L16
	1989	Moderna	Ensino Médio	L20
<b>1990</b>	1990	FTD	Ensino Fundamental	L22
	1990	Ática	Ensino Médio	L24
	1991	Saraiva	Ensino Fundamental	L25
	1991	Vigília	Ensino Fundamental	L26
	1992	Ed. Do Brasil	Ensino Fundamental	L27
	1992	FTD	Ensino Fundamental	L28
	1992	Núcleo	Ensino Médio	L30
	1992	Ao Livro Técnico	Ensino Fundamental	L31
	1992	CEGRAF/UFG	Ensino Fundamental	L32
	1993	Ática	Ensino Médio	L33
	1993	Moderna	Ensino Médio	L35
	1993	FTD	Ensino Fundamental	L37
	1993	Lê	Ensino Médio	L38
	-	IBEP	Ensino Médio	L23
	1994	Melhoramentos	Ensino Médio	L39
	1994	Nova Geração	Ensino Médio	L40
	1994	Ática	Ensino Médio	L41
	1996	Ed. Do Brasil	Ensino Médio	L42
	1996	Ao Livro Técnico	Ensino Médio	L45
	1997	Atual	Ensino Fundamental	L43
	1997	FTD	Ensino Fundamental	L44
	1997	FTD	Ensino Fundamental	L46
	1998	Ática	Ensino Fundamental	L47
	1998	FTD	Ensino Fundamental	L48
	1999	Moderna	Ensino Fundamental	L50
<b>2000</b>	2000	Dimensão	Ensino Fundamental	L52
	2002	Ediouro	Ensino Fundamental	L54
	2003	Moderna	Ensino Fundamental	L56
	2008	Atual	Ensino Fundamental	L60
	2009	Editora Positivo	Ensino Fundamental	L59
<b>2010</b>	2012	Edições SM	Ensino Fundamental	L67
	2013	Ática	Ensino Fundamental	L62
	2014	Moderna	Ensino Fundamental	L65
	2015	Leya	Ensino Fundamental	L64
	2016	Moderna	Ensino Fundamental	L63

Fonte: Elaborado pela autora

A seleção de livros com preponderância de exemplares das décadas de 1980 e 1990 se deu por duas razões. A primeira delas diz respeito às mudanças ocorridas no processo de seleção e distribuição dos livros pelo PLND em meados da década de 1990. Com o gradativo aprimoramento dos editais, verificou-se maior preocupação mais cuidado com o conteúdo, de modo a não ferir os critérios de exclusão dos Guias, o que significaria perda de vendas (Matos; Senna, 2013). Isso significa que, em alguma medida, há uma homogeneização das obras a partir dos anos 2000, um cenário diferente do anterior, marcado por obras muito distintas entre si.

A segunda, está ligada à utilização dos livros didáticos como fonte primeira de busca e consultas por estudantes e professores. O lugar ocupado por esse material muda gradativamente com o passar dos anos, devido à ampliação de acesso a outras fontes de informação. Se até o final dos anos 2000 o material didático era o principal instrumento de consulta e/ou para sanar dúvidas, os estudantes dispõem, agora, de diversos sites e mecanismos de busca online. Sem entrar no mérito da qualidade da informação acessada, isso amplia a possibilidade de entrar em contato com outros discursos em termos de disciplinas escolares e dados.

Por fim, é preciso lembrar que o processo de constituição de uma cultura política, da construção dos valores a partir dos quais os indivíduos leem o mundo, é um processo que se prolonga no tempo (Moisés, 2013; Baquero, 2013). As mudanças que eventualmente poderiam ocorrer após a revisão crítica das narrativas histórica não seriam imediatas, mas possibilidades para o futuro.

### **1.1.2.3 Análise de conteúdo**

Para analisar os livros didáticos de História do Brasil foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995; Laville, Dionne, 1999; Flick, 2009). Trata-se de um método clássico que permite o tratamento e análise de informações documentais, e se aplica à análise de documentos escritos ou de qualquer comunicação reduzida a um texto. Possibilita, desse modo, compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo e as significações explícitas ou não (Flick, 2009).

Os livros foram organizados em uma classificação temporal, por década da publicação, o que possibilitou acompanhar as mudanças e permanências presentes nos textos ao longo dos anos. Os capítulos dos livros de História do Brasil relativos ao período constituíram a unidade de conteúdo, centrada no texto principal, excluindo-se os exercícios, atividades e textos

complementares. Quanto ao período histórico a ser considerado na análise, há dois grandes eventos como marco inicial e final, a saber, o Comício de João Goulart na Central do Brasil em 13 de março de 1964 e a morte de Tancredo Neves e posse de José Sarney como presidente, em 1985. Esse período foi definido por possibilitar captar na análise tanto os acontecimentos que antecederam o golpe, quanto os aspectos em torno da transição democrática.

A análise concentrou-se em três grandes dimensões, definidas a partir dos achados proporcionados pelo exame das variáveis selecionadas do WVS, bem como considerando os legados autoritários relativos a pontos controversos e/ou sensíveis sobre a ditadura militar que ainda encontram espaço na opinião pública. São elas: a) natureza do regime; b) os militares enquanto personagens; c) a dimensão econômica do regime.

## **1.2 Estrutura da tese**

A estrutura da tese está dividida em cinco capítulos, contando com esta introdução (a qual é composta também pela metodologia adotada na pesquisa), e finalizando com as considerações finais.

No segundo capítulo é realizado o enquadramento teórico no qual o estudo se situa. São apresentados os principais conceitos que serão abordados ao longo da tese, tanto na perspectiva analítica da cultura política quanto da memória social. São discutidos mais detidamente o processo de socialização política e seus distintos agentes, destacando-se o papel da escola enquanto a instituição que divulga a apresentação oficial da história política do país. Além disso, traz a discussão teórica sobre a qual a tese é construída, ou seja, a articulação entre cultura política e memória social, relação de dois elementos frequentemente abordados de maneira paralela em diferentes áreas do conhecimento, colocados aqui enquanto elementos que se implicam mutuamente.

O terceiro capítulo é dedicado à identificação de valores que compõem a cultura política brasileira, com análises estatísticas descritivas de dados do World Values Survey, e sua relação enquanto legados autoritários no âmbito dos valores, atitudes e comportamentos dos cidadãos.

No capítulo 4 é traçada uma breve reconstituição do projeto educacional no Brasil desde a Proclamação da República e o estabelecimento da História enquanto disciplina escolar. Neste capítulo aborda-se, também, o livro didático enquanto instrumento de socialização política, mais especificamente, o livro didático de História do Brasil.

O capítulo 5 traz a análise dos livros didáticos de História do Brasil dos anos de 1985 a 2016, especificamente sobre as seções e capítulos relativos à ditadura militar de 1964. Em seguida, é apresentada a relação entre a apresentação oficial desse período histórico e o espaço da socialização política realizada pela escola, na constituição de valores mais ou menos democráticos. Por fim, as conclusões e considerações finais sobre o estudo conduzido.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente estudo se assenta na relação entre cultura política e memória social, temas tradicionalmente abordados separadamente e em áreas distintas. Antes de abordar como estão intimamente relacionados, é importante apresentar e discutir os conceitos que integram a perspectiva teórica aqui adotada.

Dois temas são recorrentes nas mais diversas áreas de estudo: o autoritarismo e a democracia. De um lado, a partir da abordagem dos estudos de História, e como parte da superação do autoritarismo, em particular da experiência do nazifascismo e de como construir o relato histórico deste período, muitos dos estudos sobre memória trataram dos períodos autoritários a partir da dimensão pedagógica da memória, relacionado ao *dévoir de mémoire*, ou seja, de que se lembrar do passado autoritário evitaria repeti-lo no futuro (Ricoeur, 2007; Mazzucchi, 2011; Sosa, Mazzucchi, 2012; Jelin, 2013). Esta abordagem constata que os relatos históricos, longe de serem totalmente objetivos, são fruto de uma disputa de diferentes narrativas, sendo a memória coletiva do passado parte deste processo.

De outro lado, a partir da perspectiva da Ciência Política, tais eventos históricos impulsionaram o debate sobre a construção e manutenção da democracia, a partir de duas linhas distintas. Os estudos com enfoques institucionalistas, como o próprio nome já diz, abordam o papel das instituições formais nesse processo de redemocratização, apontando as boas instituições e leis eficientes enquanto elementos centrais para a produção de sistemas democráticos plenos, ou seja, enfatizando que o desenho institucional é o aspecto fundamental para manter a democracia estável, evitando sua deterioração (Baquero, 2013).

Já os estudos no âmbito da Cultura Política - dentre os quais esta tese está incluída - se ocupam da análise dos elementos subjetivos que fundamentam o apoio da população a estas mudanças, uma vez que “a democratização obedece a uma dinâmica de aprendizado de novos valores, identidades e estratégias políticas que capacita grupos e indivíduos a criar e sustentar um novo modo de vida e novas instituições para organizar o mundo político no cotidiano.” (Baquero, 2013, p.15). Desse modo, as variáveis privilegiadas no debate sobre a construção democrática são as atitudes e comportamentos dos cidadãos. As instituições informais, intimamente relacionadas às crenças e atitudes dos indivíduos, são preponderantes nas pesquisas, uma vez que, na perspectiva culturalista, o mundo político é consequência desse conjunto de valores (Baquero, 2013).

As produções sobre a temática foram profícuas, com diversas análises sobre os regimes militares na região, seus impactos em diferentes dimensões da vida, os legados deixados por esses regimes – com particular ênfase nos legados institucionais que perduraram pós transição democrática – e, ainda, as iniciativas e políticas de memória adotadas como forma de enfrentamento do passado autoritário e construção de democracias mais sólidas posteriormente (Arturi, 2001; Munck; Leff, 1997; O’Donnell; Schmitter, 1988; Linz, Stepan, 1996; Morlino, 2013).

Inicialmente, é apresentado o conceito de memória e o modo como ele é utilizado neste estudo. Posteriormente, é destacada a perspectiva teórica da Cultura Política, discorrendo tanto sobre seu surgimento, desenvolvimento na Ciência Política e, ainda, os estudos em Cultura Política no Brasil. Discute-se, ainda, o conceito de Socialização Política e seus elementos constitutivos, seguidos do conceito de legados autoritários. Por fim, apresenta-se a relação entre cultura política e memória, sobre a qual se assenta a argumentação desta tese.

## **2.1 Memória: um conceito plural**

Vasto campo investigativo, os estudos sobre memória são realizados por inúmeras perspectivas inseridas nas mais diversas disciplinas, com grande produção teórica. A memória como fenômeno individual tanto interessa às ciências biomédicas, passando em sua fronteira pela psicologia, mas assume contornos distintos como fenômeno coletivo, em que passa a ser do interesse das diversas ciências sociais, como a sociologia, a ciência política e a história. Faz-se necessário, portanto, apresentar e discutir brevemente as diferentes abordagens em torno do conceito de memória para, enfim, apresentar o conceito adotado de *Memória Social*, base da argumentação teórica desta tese.

A temática e os estudos sobre memória se sobressaem na agenda de pesquisa historiográfica. Contudo, não existe uma definição simples do que se entende enquanto memória social. O conceito e suas possíveis abordagens transformaram-se ao longo do tempo, o que significa que ao abordá-lo é essencial que se considere continuidades e mudanças, a depender da ênfase destacada em torno da problemática (Santos, 2012).

Paul Ricoeur (2000), importante filósofo francês, possui um trabalho referencial no que tange à memória, sua relação com a história e o esquecimento. O autor defende que a memória é antes produto contínuo do que a simples reprodução de determinados eventos em detrimento de outros. Isso significa que ela é passível de transformações e adaptações, a depender das disputas e tensões sociais. Acrescido a isso, o autor aponta que a memória não é o único

caminho para acessar o passado; a narrativa histórica também se faz necessária nesse processo, em uma relação de continuidade entre memória, história e esquecimento (Ricoeur, 2000; Santos, 2009).

A memória também foi pauta de relevantes debates filosóficos em torno da relação entre memória e liberdade, memória e tempo, o esquecimento como forma de apagamento, dentre outras construções (Barros, 2009; Gondar, 2008). Além disso, diversas abordagens, diferentes fatores ou níveis de análises sinalizam como os estudos sobre memória são objeto de distintas disciplinas e campos, os quais conduzirão suas análises a partir de suas próprias ferramentas e referenciais. Pode-se citar como exemplo os estudos não só de história, mas literatura, sociologia, antropologia, ciência política e, ainda, psicologia e neurociência (Verovsek, 2016). Essa multiplicidade pode ser interpretada tanto como um limite quanto como um aspecto extremamente positivo do conceito.

Dois momentos distintos são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do termo e suas abordagens. A memória, inicialmente, era entendida de maneira geral enquanto um fenômeno individual e subjetivo, circunscrita às vivências e experiência dos indivíduos e que se preserva e se elabora internamente, ou seja, um fenômeno exclusivamente relacionado às funções mecânicas do cérebro. Era objeto, sobretudo, da psicologia e psicanálise, sem extrapolar o indivíduo e, portanto, a mente humana enquanto lugar de ser e se manifestar.

O contraponto ao paradigma individualista da memória foi construído (e posteriormente sedimentado) em meados do século XX, quando o sociólogo francês Maurice Halbwachs inova ao trazer a coletividade enquanto elemento central para pensar a memória dos indivíduos vivendo em grupos (Santos, 2009):

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 2006, p. 30).

Fortemente influenciado pelo pensamento durkheimiano e, portanto, em uma abordagem funcionalista (Durkheim, 1974), Halbwachs concebe a memória enquanto resultante dos laços sociais, com objetivo primeiro de manter a coesão social do grupo. Isso significa dizer que o autor compreendia a memória enquanto um fenômeno necessariamente coletivo e enquanto um fato social (Halbwachs, 2006; Santos, 2009; Casadei, 2010). Trata-se do elemento sobre o qual a identidade do grupo se aporta, garantindo a manutenção e perpetuação de sua existência. Desse modo, o indivíduo tem suas recordações, mas estas apenas são possíveis a

partir do que é construído pelo grupo social do qual faz parte, o que denota a precedência dos padrões e determinações coletivos em relação às elaborações individuais.

A obra *Les cadres sociaux de la mémoire*, de 1925, foi o trabalho que concedeu visibilidade ao autor, no qual ele desenvolveu sistematicamente a discussão em torno da memória enquanto um fenômeno imanentemente social (Halbwachs, 2006), cunhando o conceito de “memória coletiva”. O argumento do autor destaca a forte influência das instituições sociais sobre a maneira que o passado é recordado pelos indivíduos, constituindo-se enquanto algo erigido coletivamente. Nesta obra Halbwachs desenvolve três afirmações centrais que dão corpo à sua argumentação: as memórias só podem ser pensadas a partir da ideia de quadros sociais; estes devem ser identificados a partir do que pode ser observável; o passado é continuamente reconstruído no presente (Santos, 2012).

Como é salientado, o elemento central em sua construção perpassa a ideia de quadros sociais, os quais precedem os indivíduos. Tais quadros são compostos pelas representações coletivas e os elementos simbólicos – constituindo as convenções sociais estabelecidas previamente – a partir dos quais o grupo social processa e organiza o passado a partir do presente. Então, sua perspectiva enfatiza os elementos que constroem a memória individual e a inserem na memória coletiva, considerando os lugares de memória, tradições e costumes, regras de interação etc. como indicadores da memória coletiva de um determinado grupo (Pollak, 1989).

A despeito de pontos de divergência, é possível identificar pontes com a cultura política, justamente porque Halbwachs concebe a memória em sua dimensão coletiva a partir das relações que o indivíduo estabelece nas instituições sociais das quais faz parte, isto é, família, igreja etc. Isso não é imutável, e à medida que a sociedade se transforma, os valores e tradições são incorporados a novas configurações sobre o passado no novo presente (Halbwachs, 1994; Santos, 2012).

Sua influência durkheimiana está clara na defesa que faz da observação empírica dos quadros sociais, atribuindo maior cientificidade às ciências sociais – posicionamento marcante no século XIX para o desenvolvimento da sociologia enquanto campo científico autônomo – somada à abordagem funcionalista (Durkheim, 1974), em que a sociedade é explicada, metaforicamente, como um organismo vivo, cujas partes possuem determinadas funções, que podem ser observadas, medidas e analisadas empiricamente. Ademais, como bem aponta Santos (2012), é possível estabelecer um paralelo entre o estudo de Halbwachs sobre memória

social e a inovadora construção epistemológica de Durkheim sobre o Suicídio, destacando o aspecto social de um fenômeno investigado até então como exclusivamente individual.

É impossível, portanto, desconsiderar a contribuição do sociólogo na formulação de um pensamento contra hegemônico na produção científica sobre memória, trazendo a faceta social enquanto pedra fundamental do fenômeno, possibilitando avanços e novas construções, sobretudo nas Ciências Sociais. Merece destaque, também, sua obra póstuma, de 1950, *La mémoire collective*, com um compilado de reflexões sobre memória coletiva, aplicação de sua teoria à análise de memórias de infância, acrescidas de discussões profícuas sobre tempo, espaço e história.

Outro detalhe sobre Halbwachs e como sua trajetória se reflete em seu trabalho é o fato de o sociólogo ter sido vítima do nazismo, passando pelo campo de concentração de Buchenwald. Esse marco é importante porque justamente essa experiência, vivenciada também por outros autores intelectuais estudiosos do grande tema da memória, foi fundamental para discussões posteriores em torno do *dévoir de mémoire*, da memória como antídoto da barbárie, do lembrar para não se repetir (Santos, 2012).

Não obstante a importância da obra de Halbwachs na guinada da produção sobre memória coletiva, sua perspectiva não é isenta de críticas. A principal delas é a sujeição da memória a um grande determinismo social, com completa prevalência do grupo social em detrimento do indivíduo, o qual não é pensado e compreendido sem a sociedade o precedendo (Halbwachs, 2006; Barros, 2009).

Essa perspectiva inteiramente determinada pelo aspecto social da memória não permitia que elementos individuais pudessem ser acrescidos aos quadros sociais produzidos pelo grupo, bem como não era uma abordagem que abria espaço para a divergência e conflitos inerentes aos processos de construção e reconstrução do passado, seus significados e manifestações no presente.

Considerando tais críticas, merece aqui uma breve menção do trabalho do psicólogo Frederic Charles Bartlett, com uma abordagem que supera o determinismo social de Halbwachs, ao mesmo tempo que critica a compreensão da memória unicamente enquanto fenômeno individual. Em sua obra *Remembering: a Study in Experimental and Social Psychology* (1962) o autor desenvolve a ideia de que a memória sobre experiências e eventos passados é elaborada a partir de hábitos e atitudes culturais dos indivíduos, ao invés de lembranças constituídas das

observações diretas do fato passado, ou seja, não é um fenômeno diretamente elaborado da pura observação dos eventos. As lacunas se preenchem com base no repertório sociocultural de quem está rememorando.

Sua perspectiva, portanto, se assenta sobre a concepção de memória enquanto um atributo dos indivíduos, os quais, por sua vez, estão interagindo nos grupos em que estão inseridos. Para entender o fenômeno da memória há que se considerar tanto os aspectos individuais particulares, quanto as relações que se estabelecem em grupo, e daí, portanto, a dimensão social é uma parte constitutiva fundamental do que se constrói enquanto lembranças (Santos, 2012). Essa abordagem entende a memória enquanto algo *no* grupo, não *do* grupo (Bartlett, 1962).

Por trazer a interação entre os indivíduos e seu entorno como fator que constitui a maneira como a memória é elaborada no grupo, há quem considere a obra de Bartlett – marcada pela influência da antropologia social – tão fundamental quanto a de Halbwachs (Santos, 2012). Contudo, seus estudos não são frequentemente mobilizados nas discussões e produções sobre memória social.

De todo modo, os autores acima mencionados – e principalmente Halbwachs – são responsáveis pela ruptura da análise da memória enquanto algo somente subjetivo, destacando a necessidade de relacioná-la às práticas e regras sociais de um grupo, bem como a interação entre os seus membros, que ocorrem no presente. Isso deu fôlego para que se tornasse um tema privilegiado nas ciências sociais.

Diante da limitação imposta pelo determinismo social nos estudos da memória coletiva, outros autores conduziram suas produções teóricas com uma ênfase diferente da realizada por Halbwachs. Assim, consideravam em suas análises, sobretudo, que memórias são um produto de uma construção política com intencionalidade, bem como fruto de tensões e disputas (Lifschitz, 2014; Peralta, 2007), direcionando seus interesses para esses processos, e não para os fatores de continuidade e estabilidade do grupo ou comunidade.

A partir da década de 1970 observa-se uma ampliação da compreensão sobre memória (Assmann, Shortt, 2012), permitindo formulações que superaram a velha dicotomia indivíduo/sociedade. Mais do que isso: ganha força, especialmente após a queda do muro de Berlim, abordagens sobre a memória centradas na importância da construção de políticas de memória (Barros, 2009) e sua conexão com os fatos presentes.

Nesse sentido, destaca-se uma abordagem da memória voltada para sua expressão mediada pela esfera pública, centrada na dimensão política do fenômeno. O Estado e regimes políticos passam a ter um lugar central nas análises sobre instrumentalização e construção das memórias, incluindo e oficializando o que merece ser lembrado e o que será esquecido. Os estudos que partem dessa problemática se configuram enquanto estudos sobre *teoria das políticas de memória* (Peralta, 2009). Huyssen (2003) traduz bem o que compõe os principais questionamentos em torno da memória nessas análises:

(...) how should even local, regional, or national memories be secured, structured, and represented? Of course, this is a fundamentally political question about the nature of the public sphere, about democracy and its future, about the changing shape of nationhood, citizenship, and identity (Huyssen, 2003, p.26)

Trata-se de um aporte teórico que defende, de maneira geral, que as imagens e narrativas sobre o passado manifestas no presente são fruto de políticas de determinados regimes e setores dominantes da sociedade, visando assegurar essa dominação e *status quo*. Trazem a discussão não apenas sobre as tradições enquanto algo deliberadamente construído para conceder legitimidade à comunidade, família, nação e Estado (Hobsbawn, Ranger, 1984), mas também relacionando intimamente memória e poder. Para tanto, analisam os atores que controlam a memória e, assim, detém e almejam manter o poder.

Com as mudanças sociais que impulsionaram a transformação que teve como consequência a modernidade, novas configurações sociais surgiram, e o novo ator social – o Estado-Nação – veio em substituição ao espaço simbólico antes associado à nobreza e à Igreja Católica. Assim, o espaço simbólico que representa a identidade de determinado grupo de pessoas (agora cidadãos), passa a ser o Estado (Giddens, 2005). A unificação de moedas, estabelecimento e delimitação de fronteiras nacionais são acompanhadas de um conjunto de elementos que criam outra conformação de coesão social, agora associada à unidade nacional. Em razão disso, estudiosos do tema, por vezes, passam pela discussão sobre memória coletiva e instrumentalização política da memória (Motta, 2014; Bell, 2003).

Os estudos com centralidade na ideia de Nação enfatizam as memórias enquanto ação estratégica, uma vez que sua narrativa tem como objetivo intervir no mundo social (Lifschitz, 2014), com vistas à construção de uma cultura e história comuns para garantir coesão social e legitimação de uma autoridade instituída (Heymann, 2007; Peralta, 2007). Nesse sentido, as investigações buscam identificar o controle da instrumentalização da memória que subsidiará determinada versão sobre o passado que será mais difundida.

Há, ainda, estudos críticos ao uso genérico do conceito de *memória coletiva*, mas que ainda assim ressaltam a diligência do Estado na construção e reprodução de mitos nacionais, processo que é perpassado por poder e determinada interpretação do passado a ser amplamente divulgada enquanto o passado comum de uma nação (Bell, 2008). Incluem-se aqui, então, investigações e análises atentas aos monumentos, imagens, museus, produções culturais, rituais de comemoração etc., os quais são essenciais na construção – deliberada ou já naturalizada – de certas versões majoritárias do passado que se tornam oficiais com o passar do tempo (Gondar, 2008; Heymann, 2007; Rocha, 2015).

No bojo dessas discussões, regimes autoritários, totalitários e passados traumáticos são frequentemente objeto da agenda de pesquisa, sobretudo na historiografia. O debate acerca da necessidade de recordar as atrocidades do passado para evitar que se repitam ou preferir a via do esquecimento ganhou destaque nas análises (Assemann, 2012; Huyssen, 2003). Sobre isso, Michel Pollak (1989) traz uma reflexão importante sobre a existência de uma relação dialética entre memória e esquecimento, uma vez que o que se lembra e o que se esquece é produto das disputas e conflitos sociais em torno de interpretações do mundo. Tal qual a memória, o esquecimento também podem ser produzidos, deliberadamente ou não.

Romper com o silêncio sobre uma série de acontecimentos históricos foi fundamental para trazer à tona a percepção de vítimas sobre o ocorrido. E assim, as análises se voltam para os conflitos de memórias antagônicas no pós-guerra: as disputas entre memórias subterrâneas e a memória oficial ocuparam inicialmente um importante lugar, sobretudo, nas reflexões e relatos de sobreviventes de campos de concentração nazistas (Pollak, 1989; Huyssen, 2003).

A história oral, os relatos e testemunhos de indivíduos se somam aos estudos sobre usos políticos da memória, e a guerra de memórias ocupa importante lugar nas reflexões sobre o tema. Esse ir-e-vir entre memória e esquecimento ao longo do tempo foi discutido por Michel Pollak (1989), após o autor vivenciar seu período no Brasil como pesquisador visitante. A premissa é a de que certas circunstâncias contribuem para ativar determinadas lembranças, tal qual ondas de lembrança e amnésia, a depender da conjuntura nacional e, portanto, de aspectos político-sociais.

Acrescidos aos testemunhos sobre o Holocausto, a Guerra Civil espanhola (Aguilar; Payne, 2018; Pinto, 2014; Todorov, 1995), outras convulsões sociais e períodos traumáticos ocorridos sobretudo na Europa – frequentemente mobilizados para ilustrar produções sobre o tema da memória social – merecem destaque os estudos sobre as ditaduras militares entre os

anos de 1960 e 1990 nos países latino-americanos. Testemunhos, documentos inéditos e escritos sobre as organizações criadas para investigação dos desaparecimentos políticos do período, movimentos tendo como pauta *memória, verdade e justiça* (Acuña, 2006; Gugliano; Gallo, 2013; Munck; Leff, 1997; Quiroga, 1996; Almeida Teles, 2010) são alguns exemplos das principais temáticas abordadas no rol de trabalhos com tal perspectiva, aliando a dimensão política, o lugar e o papel da vítima-testemunha, as relações entre memórias antagônicas na construção de distintas narrativas sobre os eventos.

Ainda que sem ignorar as construções sociais do passado realizadas por instituições e agentes na esfera pública, as quais tem maior durabilidade, considera-se também nas análises as múltiplas vozes, conflitos e negociações de diversos interesses políticos, sociais e culturais presentes em uma sociedade (Mazzucchi, 2011). Nesses termos, trata-se de um campo em disputa, onde as narrativas sobre o passado no presente estão lutando para ganharem lugar enquanto o discurso mais difundido e aceito como oficial, e qualquer investigação que negligencie essas múltiplas vozes será incompleta (Lechner, Güel, 2006; Lifschitz, 2014).

As diversas políticas de memória e a construção da memória social do passado autoritário foram objetos privilegiados nas análises, e muito da discussão ancorada no prescritivo *devoir de mémoire* (Heymann, 2007), atrelado à já mencionada função pedagógica da memória (Ricoeur, 2007; Mazzucchi, 2011; Sosa, Mazzucchi, 2012; Jelin, 2013) Tal expressão, inicialmente utilizada em referência ao papel do governo Vichy, na França, no genocídio de judeus, e ao holocausto, agora pode ser interpretada de maneira mais ampla:

(...) defender o dever de memória é afirmar a obrigação que tem um país de reconhecer o sofrimento vivido por certas categorias da população, sobretudo na medida em que o Estado tem responsabilidade nesse sofrimento. (Heymann, 2006, p. 7)

Assim, sem entrar no mérito do complexo debate entrar no mérito do complexo debate entre memória e história, as discussões e produções sobre os passados autoritários estão muito relacionadas às pautas de familiares de mortos e desaparecidos políticos, iniciativas públicas e de grupos no que diz respeito à formulação de políticas de reconhecimento e reparação, bem como as possibilidades de resgate da memória – aspecto nevrálgico no Brasil que será discutido oportunamente (Almeida Teles, 2010; Gugliano; Gallo, 2013).

Por fim, é fundamental mencionar a abordagem da memória que privilegia elementos culturais e simbólicos em suas análises. Com o fenômeno denominado por Huyssen (2003) como “inflação da memória”, representando o aumento exponencial de estudos sobre memória nas mais diversas áreas, outras formas de interpelar as discussões sobre o grande tema também

emergem, especialmente em análises sociológicas e antropológicas. Deve-se destacar, então, uma abordagem da memória enquanto um sistema cultural, que a entende enquanto um conjunto organizado de atribuição de significados. Assim,

(...) permite criar uma “imagem” do passado que corresponde a quadros de significação do presente. São estes quadros de referência que nos dizem o que, em cada momento, deve ser recordado e o que deve ser esquecido, fornecendo uma “ética” feita de recordação e esquecimento (Peralta, 2007, p.16).

Isso significa dizer que a memória é um fenômeno que se reinterpreta, a depender dos significados que a ela são atribuídos em determinados momentos históricos, e adquire múltiplos sentidos em relação aos valores do presente, ou seja, é um esquema interpretativo da realidade, o que faz com que não seja fixo, mas sim passível de mudanças de leituras e construção de narrativas.

Essa abordagem permite, pois, enfatizar tanto a dimensão social da memória, sem negligenciar a dimensão individual que também a constrói, visto que concebe a memória social enquanto a integração de inúmeros passados dos membros de um grupo, os quais fornecem as bases para a construção de um significado coletivo para esse passado (Peralta, 2007).

Feita essa breve apresentação de algumas abordagens e linhas teóricas de investigação da memória, passemos à nossa formulação sobre o conceito, agregando elementos acima apresentados e elencando características da memória social.

## **2.2 Memória social: o conceito utilizado**

Diante dessa multiplicidade de caminhos, inicialmente é preciso salientar que a memória que interessa ao objetivo desta tese é a memória social, sem, contudo, negligenciar a memória individual – sem opor indivíduo e sociedade –, uma vez que estas estão imbricadas e se implicam mutuamente (Gondar, 2008). Considerando que se pretende estabelecer uma relação entre Memória Social e Cultura Política, é fundamental pensar a memória tanto em termos de construção social quanto marcada por elementos subjetivos. Desse modo, a memória social é entendida aqui, sobretudo, enquanto relação.

Para elucidar o fenômeno memória (individual ou coletiva) e, claro, relacionar sua expressão social com a Cultura Política, faz-se necessário elencar os elementos constitutivos da memória, sintetizados por Michel Pollak (1992, pp. 201), os quais são úteis para a compreensão da relação indivíduo/sociedade, e como uma definição de memória social não pode descurar um ou outro. Sendo assim, a memória é composta de:

a) Acontecimentos:

Os eventos e fatos, por óbvio, fazem parte da construção da memória do indivíduo e de seu grupo social. Há dois tipos de acontecimentos, não mutuamente excludentes, os vividos pessoalmente e os transmitidos a partir de vivências de outras pessoas do grupo social. Os últimos são aqueles eventos que o indivíduo não necessariamente vivenciou de maneira direta, mas têm tamanha expressão em seu contexto e identidade, que se confundem com os que foram diretamente experimentados.

b) Personagens:

Tal como nos acontecimentos, também é possível falar em personagens realmente conhecidos pelos indivíduos e aqueles que se tornam quase conhecidos próximos, tamanha sua importância e dimensão no grupo social.

c) Lugares:

Por fim, os lugares, que podem ser divididos, segundo o autor, em lugares de memória e lugares de apoio de memória. Os primeiros são aqueles especificamente relacionados a uma lembrança (que também pode ser pessoal), e que pode não estar no tempo-espaço presente. Já os lugares de apoio de memória são aqueles com maior expressão na dimensão pública, espaços de comemoração ou marcos, tais como monumentos, bustos etc. Estes possuem um papel fundamental na relembração, já que ativam continuamente eventos passados que foram selecionados para que a narrativa majoritária do presente se apoie.

Ainda partindo das formulações de Pollak (1992), outro aspecto que merece destaque em uma formulação sobre memória social é o fato de se tratar de um fenômeno social e individualmente construído e em construção, muitas vezes organizada em função de aspectos políticos e pessoais, em determinado momento histórico, o que pode ocorrer de modo consciente ou não. Acrescidos a essa característica, a(s) memória(as) possui outros traços distintivos (Pollak, 1992): o primeiro deles é que se trata de um fenômeno seletivo, ou seja, nem tudo fica registrado ou é possível de ser lembrado, alguns eventos têm prioridade no rol de lembranças “selecionadas”. A memória de um indivíduo também pode ser herdada, não diretamente fruto de sua experiência e vida, mas algo de seu grupo, sua comunidade. Além disso, a memória é algo volúvel, não sendo um fenômeno contínuo e linear – como ondas, alguns eventos vêm e vão, ganhando mais ou menos evidência do que outros, a depender do

contexto presente. Trata-se, ainda, de um elemento que contribui na construção do sentimento de identidade e pertencimento a um grupo, a partir do compartilhamento de vivências e eventos. E por fim, a memória e a identidade são valores em disputa, objeto de conflitos e divergências entre grupos diversos e/ou subgrupos de um mesmo grupo, que vivenciaram o mesmo fenômeno de formas distintas, o que implica em várias formas de lembrar, rememorar fatos ou, ainda, esquecê-los (Pollak, 1992; Ricoeur, 2007).

Isto posto, pensar a Memória Social apenas a partir dos elementos destacados em uma das abordagens apresentadas, é limitante e limitado, uma vez que todas trazem fundamentos que devem ser considerados em conjunto para a análise aqui pretendida sobre o tema. Dada a polissemia do termo, e por se tratar de um fenômeno em processo (Gondar, 2005), não é possível defini-lo de maneira definitiva.

Esse conceito se encontra em construção a partir de novos problemas que resultam do atravessamento de disciplinas diversas. (...) Como os problemas não param de surgir, no campo da memória social o conceito está sempre por ser criado: é um conceito em movimento. Por esse motivo, ele jamais poderá configurar-se em uma definição estanque e unívoca, já que, em razão de sua própria condição transversal, sofre um permanente questionamento (Gondar, 2005, p.15)

Assim, a Memória Social será definida nesta pesquisa (tendo em vista o intuito de pensá-la relacionada à Cultura Política) enquanto um fenômeno que diz respeito a uma construção social sobre um passado, imbuído de relações de poder, que é constituído tanto por políticas públicas – e intencionalmente colocado na esfera pública por grupos dominantes para legitimar determinado regime, quanto também é fruto de tensões, negociações e disputas entre as múltiplas memórias existentes em uma sociedade. Ademais, atua como um conjunto de significantes simbólicos que dá sentido ao presente e incide sobre a construção do futuro (Barahona de Brito, Sznajder, 2010).

Dito isso, a seguir, serão apresentadas as concepções de Cultura Política e, por conseguinte, de Socialização Política, para posterior aproximação das duas discussões.

### **2.3 Cultura Política**

Antes da elaboração do conceito de Cultura Política e os contornos responsáveis pela forma utilizada contemporaneamente, outros filósofos e pensadores, ainda na antiguidade, já consideravam importante relacionar a cultura de uma sociedade enquanto um fator fundamental em seu processo político, além da relação entre fenômenos políticos e o conjunto de hábitos e comportamentos de um povo. Exemplo disso são as contribuições para a filosofia política dos pensadores gregos Platão e Aristóteles, que trouxeram em suas obras reflexões sobre a

importância da dimensão cultural para o funcionamento das variadas formas de governo. Sem adentrar nos pormenores da produção de cada filósofo, breves comentários são necessários.

Em *A República* Platão desenvolve seu argumento a partir da preocupação com a justiça adequada a uma cidade-estado, o que estaria diretamente relacionado à maneira como é governada. Nesse sentido, defende uma cidade ideal, uma posição prescritiva de funcionamento da cidade-estado que cumpriria sua verdadeira essência: a realização da justiça e da virtude (Rocha, 2014). Para tanto, parte de um posicionamento que assenta o bom desempenho da vida pública à posse de um saber, ou seja, para que a *pólis* se realize em sua função de justiça e virtude, o exercício do poder seria restrito à determinado grupo de indivíduos que compunham a elite intelectual (Oliveira, 2017).

Todavia, além de construir teoricamente a cidade-estado ideal, uma das grandes contribuições da obra para a filosofia política é a taxinomia política das diferentes formas de governo criada por Platão, as quais são construídas a partir da correspondência entre a forma de governo e os costumes e modos de vida dos cidadãos. Diante da consonância entre a organização política e a dimensão moral da vida, as formas de governo antes classificadas a partir de critérios quantitativos, passam a ser estabelecidas por aspectos qualitativos, relacionados ao *ethos* da cidade, quer dizer, os costumes e hábitos dos cidadãos, o que explicaria a degeneração ou manutenção dos regimes:

- Realmente dizem que há muitas formas [de governo], e esquisitas.
- Sabes, então, que é forçoso que haja tantas espécies de caracteres de homens como de formas de governo? Ou julgas que elas nasceram do carvalho e da rocha, e não dos costumes civis, que arrastam tudo para o lado para que pendem?
- Não poderiam ter outra origem que não fosse essa (Platão, 1993, p.363, 544e).

Acrescido a isso, para o bom funcionamento da cidade, cada indivíduo deveria bem desempenhar a função que lhe cabe conforme sua natureza, processo que seria aprimorado pela educação, responsabilidade da *pólis*. Isso inclui também os filósofos-reis, classe detentora da possibilidade de exercer o poder, os quais teriam suas qualidades potencializadas pelo processo de preparação educacional recebido, para, assim, assumirem sua função à frente da gestão da vida pública (Leite, 2015).

Aristóteles também contribui de forma significativa com a filosofia política, e em sua obra *A política* traz a célebre ideia do *zoon politikon*, o homem enquanto um animal immanentemente político, apenas se realizando em sua relação com o outro na comunidade em que está inserido. Além disso, desenvolve sua teoria sobre as formas de governo, as quais

possuem não só o aspecto descritivo, mas também o normativo (Rocha, 2014), quer dizer, não se furta de afirmar como seria o melhor regime para que a cidade-estado realize seu objetivo, sua função essencial: promover a felicidade, a boa vida.

No bojo dessa prescrição, Aristóteles discute também a cidadania e o papel do cidadão para uma boa cidade-estado. O indivíduo possuidor do direito de participar do governo e das tomadas de decisão sobre a vida pública – cidadão – deveria se empenhar em construir uma boa *pólis*. Para tanto, seria necessário aprimorar suas potencialidades para a boa condução da cidade, visto que uma boa *pólis* estava intimamente relacionada à atuação de cidadãos virtuosos. A educação adquire, então, uma atribuição central: formar cidadãos, preparando-os para todas as funções da vida pública, bem como desenvolvendo suas qualidades morais (Cenci, 2017). Fica claro que o filósofo defende o entrelaçamento entre educação e cidadania, assim como sustenta que a constituição e o regime político devem ser coerentes e adequados ao caráter e valores do povo (Schmidt, 2000), associando aspectos subjetivos ao funcionamento (bom ou não) das diversas formas de governar.

Os autores dos séculos XVIII e XIX, que amplamente contribuíram para a Ciência Política, também foram responsáveis por trazer em suas obras, em alguma medida, discussões sobre a relação entre regimes políticos e cultura política, além de centrais contribuições acerca da democracia e do pensamento democrático. Maquiavel, destacou – de modo ilustrativo – a importância de variáveis de cultura política, valores morais e aspectos que integram determinada sociedade, ao abordar “(...) em seu contraste entre o vigor e a probidade dos cidadãos e líderes da Roma republicana, bem como a corrupção, servilismo e inconstância da população do império e dos italianos contemporâneos (...)” (Almond, 1989, p. 4).

O autor de *L'esprit des lois*, Charles de Montesquieu também destacou variáveis culturais ao atribuir aos cidadãos romanos e sua participação na vida pública o sucesso da República Romana, ao passo que relega à expansão territorial e ampliação da cidadania aos indivíduos de outros territórios integrados à república o seu fracasso, corrupção e derrocada (Almond, 1989). Rousseau também destacou a importância de variáveis culturais e socialização política. Para tanto, descreve a cultura política utilizando os vocábulos *moralidade, costumes e opinião*, elementos que o autor aponta como mais substanciais do que a lei positivada, visto que estão inculcados nos cidadãos (Almond, 1989).

Trazendo uma discussão sofisticada sobre a democracia estadunidense e as origens da Revolução Francesa, Tocqueville também incorpora em sua obra análises que destacam

variáveis culturais. Nesse sentido, faz uma caracterização da cultura política americana quando atribui a estabilidade democrática do país a diversos elementos, mas, sobretudo à “the moral and intellectual characteristics of men in Society” (Almond, 1989, p.19).

Os clássicos e teóricos políticos modernos foram, sem dúvida, fundamentais para o desenvolvimento dos estudos sobre democracia, bem como da própria Cultura Política. Contudo, a expressão, como vem sendo utilizado nos últimos sessenta anos, foi formulado por Gabriel Almond (Almond, 1980). Apesar das críticas das quais a Cultura Política é alvo frequente – sobretudo em torno da imprecisão e/ou amplitude excessiva do conceito – deve-se destacar sua utilidade em pesquisas comparativas e, fundamentalmente, por proporcionar análises que relacionam aspectos subjetivos dos indivíduos, a partir da identificação de suas atitudes e comportamentos, ao funcionamento do sistema político de determinada sociedade (Castro, 2008).

Incluindo abordagens da antropologia, da sociologia e da psicologia social, o conceito buscou substituir noções abstratas como o de “caráter nacional”, por observações empíricas no nível individual, com medição de atitudes e comportamentos dominantes que permitissem analisar comparativamente a cultura de diversos países (Almond; Verba, 1989). A influência weberiana é evidente na construção de pesquisas em cultura política, especialmente por sua metodologia apurada e conceitos empiricamente fundamentados (Rennó, 1998).

Além disso,

Weber’s comparative study of the economic ethos of the great world religions was intended to demonstrate that values and ideas can be the catalytic agents in changes in economic structure and in political institutions (Almond, 1989, p. 11).

O contexto histórico do desenvolvimento do conceito é imprescindível para a compreensão de sua formulação inicial. Foi cunhado no pós-guerra, momento em que havia grande esforço das Ciências Sociais em compreender as condições necessárias para a instauração e manutenção da democracia, bem como entender o insucesso de tal regime em outros países.

Um adendo importante deve ser feito sobre o regime democrático almejado: considerando que a elaboração do conceito de Cultura Política é proveniente de pesquisadores da Ciência Política norte-americana, a democracia, numa concepção normativa, transforma-se quase que em sinônimo do sistema político estadunidense, ou seja, o modelo de democracia liberal (Castro, 2008; Bill e Hardgrave, 1973).

Nesse cenário, em 1963, é lançada a obra inaugural da Cultura Política: *The civic culture: political attitudes and democracy in five countries*, de Gabriel Almond e Sidney Verba (Almond, Verba, [1963] 1989). Na referida obra, onde foram estudados comparativamente cinco países (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Itália, Alemanha e México), os autores afirmaram que os valores, sentimentos, crenças e conhecimentos são relevantes para explicar os padrões de comportamentos políticos adotados pelos indivíduos, defendendo a importância de elementos subjetivos para a compreensão da política (Almond, 1990). Mais do que isso, defendem a existência de uma relação de causalidade entre a opinião dos indivíduos e o possível surgimento e manutenção do regime democrático.

Nas palavras dos autores

When we speak of political culture of a society we refer to the political system as internalized in the cognitions, feelings and evaluations of its population. (...) The political culture of a nation is the particular distribution of patterns orientations toward political objects among the members of the nation (Almond; Verba, 1989, p.13).

Trata-se de relacionar a maneira como os indivíduos pensam e agem com as estruturas políticas da sociedade em que estão inseridos, o que representou uma nova perspectiva na investigação dos fenômenos pela Ciência Política, partindo agora, não mais das instituições políticas, mas as atitudes e comportamentos da população (Castro, 2008).

O argumento central de *The civic culture* se desenvolve em torno dos dois fatores imprescindíveis para o estabelecimento da democracia, a saber: uma cultura política democrática e instituições políticas democráticas. Considerando tal pressuposto, os autores categorizaram a cultura política dos países incluídos em sua pesquisa a partir do estabelecimento de diferentes tipos de culturas e subculturas políticas distintas (Almond; Verba, 1989). Tal tipologia foi desenvolvida com base em três diferentes orientações políticas (cognitiva; afetiva; avaliativa<sup>10</sup>) combinadas com diferentes classes de objetos políticos e seu envolvimento no processo político (*input*) ou administrativo (*output*) (Almond; Verba, 1989).

Assim, estabelecem três tipos de cultura política diferentes, o que não implica em homogeneidade ou uniformidades, já que não são encontradas de modo puro na sociedade, mas sim entrelaçadas umas às outras, coexistindo. São estas: a) Cultura política paroquial, marcada

---

<sup>10</sup> "(1) 'cognitive orientation', that is, knowledge of and about the political system, its roles and incumbents of this roles, its inputs and outputs;

(2) 'affective orientation' or feelings about the political system, its roles, personnel, and performance, and

(3) 'evaluational orientation', the judgements and opinions about political objects that typically involve the combination of value standards and criteria with information and feeling" (ALMOND, VERBA, 1989, p. 15).

pela ausência de atribuições políticas especializadas e de expectativas de transformações iniciadas a partir do sistema político, comum a sistemas tradicionais simples, tais como organizações tribais ou comunidades autônomas, em que as orientações afetivas e normativas são mais incisivas do que cognitivas, sem grande distinção entre orientações políticas, religiosas e sociais; b) Cultura política de sujeição, caracterizada por um comportamento essencialmente passivo, com maior frequência de orientações em relação a um sistema político diferenciado e aos aspectos de output do sistema, mas com orientações para objetos específicos de output quase inexistentes; e c) Cultura política participante, como a própria denominação sugere, é característica das sociedades cujos membros têm orientações tanto em relação aos aspectos de input quanto aos de output do sistema político, além de assumir um papel “ativista” na política (Almond; Verba, 1989; Bill e Hardgrave, 1973).

Dessa tipologia, deriva outra classificação, a partir da consubstanciação de diferentes culturas políticas: a cultura paroquial-súdita, a súdita-participante e a paroquial-participante. Ademais, destacam como relevante a questão da congruência entre a mescla de culturas políticas e a estrutura política para um sistema político favorável:

Political culture may or may not be congruent with the structures of the political system. A congruent structure would be one appropriate for the culture; in other words, where political cognition in the population would tend to be accurate and where affect and evaluation would tend to be favorable (Almond, Verba, 1989, p.20).

Uma vez que as diferentes culturas políticas estão presentes nas sociedades de maneira combinada, heterogêneas, significa que é inevitável encontrar traços de culturas paroquial e de sujeição, o que não necessariamente será negativo. Sendo assim, os autores constroem o conceito de *cultura cívica*, uma cultura política congruente com as estruturas políticas, que mescla participação e envolvimento político com valores tradicionais, paroquialismo e passividade, o que a torna equilibrada.

Essa seria, portanto, a Cultura Política característica das democracias estadunidense e britânica, e nisso se assenta boa parte das críticas dirigidas ao trabalho de Almond e Verba, por assumirem uma posição normativa e ideológica, e claro compromisso com o modelo liberal de democracia nessa prescrição (Bill e Hardgrave, 1973; Castro, 2008), sem considerar trajetórias históricas de países distintos, bem como outros fatores estruturais (Badie, 1993; Castro, 2014; Pateman, 1992; Rennó, 1998).

A partir do esforço empreendido por Almond e Verba na construção de um dos primeiros surveys nacionais, é possível afirmar que o aprimoramento de abordagens

metodológicas e o desenvolvimento de novas técnicas foram fatores centrais para o avanço em investigações centradas na Cultura Política. Seu uso possibilitou observações empíricas no nível individual, com medição de atitudes e comportamentos que permitissem analisar comparativamente a cultura de diversos países e, ainda, identificar regularidades ou dissonâncias em tais atitudes.

Desse modo, mesmo com as críticas direcionadas à ideia de cultura cívica desenvolvida por Almond e Verba, a abordagem metodológica proposta continua sendo utilizada em todo o mundo. Não obstante a ênfase dada pelos autores em seus pressupostos políticos e posições normativas assumidas, o conceito de Cultura Política, entendido de maneira mais ampla, se manteve válido, assim como os métodos e técnicas para coletar e investigar a opinião dos indivíduos sobre assuntos diversos que reverberam no sistema político (Schmidt, 2000). Isso permitiu um uso aprimorado das variáveis culturais para elucidar e explicar o surgimento e consolidação democrática (Inglehart, Welzel, 2009), a comparação de sistemas políticos em seu aspecto cultural, e desenvolver novas discussões partindo da perspectiva culturalista.

É o que acontece em anos posteriores, quando são desenvolvidos mais estudos da Cultura Política enquanto instrumento analítico. Com essa mudança de paradigma, as crenças e valores dos indivíduos ganham centralidade enquanto importante instrumento analítico para compreender os sistemas políticos. O cientista político estadunidense Ronald Inglehart tem importante destaque nesse cenário, coordenando, desde a década de 1970, estudos sobre mudanças de valores em diversos países, culminando na construção do projeto *World Values Survey*, em 1981. Tal pesquisa de abrangência global permite não só a comparação entre países e determinadas sociedades, como a análise de variáveis ao longo do tempo, na mais ampla base empírica construída com esse objetivo.

Trabalhando na teoria do desenvolvimento, o autor tem como tese fundamental uma teoria da modernização reformulada, a partir da premissa de que a modernização decorrente do desenvolvimento socioeconômico gera mudanças políticas, culturais e sociais. Com importante impacto nas condições objetivas da vida dos indivíduos, em sua sobrevivência, o desenvolvimento socioeconômico impulsiona a emergência de autonomia e valores de autoexpressão, num processo de desenvolvimento humano. Assim, altos níveis de desenvolvimento proporcionam a emancipação do indivíduo em relação à autoridade e, por conseguinte, em diversas dimensões da vida (Inglehart e Welzel, 2005), o que alça a cultura

política a um elemento fundamental – mas não único – para a consolidação e manutenção da democracia.

Outro importante estudo é o de Robert Putnam, a respeito da Itália pós-reforma institucional ocorrida a partir de 1970. O governo centralizado antes existente foi substituído por governos regionalizados, e o que anteriormente era atribuição da administração nacional ficou a cargo dos governos regionais estabelecidos e eleitos após a reforma. Essa nova configuração suscitou questões importantes sobre o funcionamento das novas instituições, as quais levaram Putnam a construir sua pesquisa voltada à compreensão do desempenho de instituições democráticas em diferentes contextos econômicos, sociais, culturais e políticos (Putnam, 2005).

Com instituições iguais implementadas em contextos distintos, Putnam concluiu que o aspecto que difere o desempenho dos governos está relacionado à natureza da vida cívica manifesta em cada região, o que o autor denominou de *comunidade cívica*. Nas regiões em que predominam uma comunidade com engajamento cívico, participação política e senso de bem comum com a coisa pública, o desempenho institucional se mostrou mais eficaz. Do mesmo modo, em regiões com uma comunidade cívica pouco atuante, marcada por desconfiança e passividade, o desempenho institucional foi prejudicado. Em resumo, “a existência de instituições eficazes e responsáveis depende (...) das virtudes e práticas cívicas” (Putnam, 2005, p. 191), as quais são construídas e reforçadas pelo contexto e trajetória histórica da comunidade, o que aponta para a importância da dimensão cultural para a análise institucional.

Deslocando o centro explicativo da política das instituições para o comportamento, a Cultura Política permite investigar empiricamente orientações e atitudes dos indivíduos, possibilitando verificar a relação entre a estabilidade do sistema democrático e a opinião dos cidadãos que vivem sob ele (Ranincheski, Castro, 2012). A Cultura Política figura como uma importante variável que ajuda a explicar estabilidades e instabilidades de diferentes sistemas políticos, partindo de atitudes e comportamentos dos indivíduos, quer dizer, subsídios subjetivos. Nesse sentido, segundo Marcello Baquero, “A constituição de uma cultura política se dá com base na premissa de que o mundo não está constituído somente por objetos, mas também por valores e acontecimentos que se manifestam no âmbito da consciência.” (Baquero, 2013, p. 51). Assim, define Cultura Política enquanto uma perspectiva teórica cujas classificações extrapolam meras descrições do mundo, envolvendo também expectativas e comportamentos que reverberam na arena política (Baquero, 2011). Tais expectativas e

comportamentos podem explicar a valorização ou não dos princípios democráticos por parte dos cidadãos, ou ainda, podem auxiliar a construir a própria política, considerando o contexto em que estes indivíduos estão inseridos.

Trata-se, portanto, do conjunto de percepções, atitudes e comportamentos que incidem sobre as instituições de determinada sociedade. Como bem sustenta Marcello Baquero (2013, p. 60), “No âmago da cultura estão os valores que a inspiram, na medida em que se constitui na fonte dos sentidos que organiza o mundo, a vida e motivam os comportamentos das instituições e pessoas.”

## 2.4 Socialização Política

As atitudes e comportamentos políticos dos indivíduos se constituem a partir de suas vivências e experiências. Desse modo, a cultura, como outros elementos dentro de uma sociedade complexa, não é estática, com diferentes fatores influenciando em sua construção e mudança. A definição de Berger e Berger sobre socialização ilustra muito bem o fenômeno:

O processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser membro de uma sociedade é designado pelo nome de socialização. O mesmo revela uma série de facetas diversas. (...) Vista sob esse ângulo, a socialização é a imposição de padrões sociais à conduta individual. (...) Conclui-se que na biografia do indivíduo a socialização, especialmente em sua fase inicial, constitui um fato que se reveste dum tremendo poder de construção e dum importância extraordinária. (...) O mesmo fenômeno pode ser examinado sob outro ângulo, que pode ser considerado mais benigno. (...) A socialização é um processo de iniciação num mundo social, em suas formas de interação e nos seus numerosos significados (Berger, Berger, 1975, pp. 204 e 205).

Nesse sentido, um dos principais processos para a reprodução e construção dos padrões de cultura política é a socialização política, ou seja, o conjunto de mecanismos pelos quais se constituem as atitudes, comportamentos e preferências políticas dos indivíduos.

Os estudos sobre socialização política enquanto um campo crescente de pesquisa teve início na década de 1950, em diálogos com a psicologia social, compondo uma mudança na ênfase das pesquisas em ciência política, voltando-se para o comportamento político – a emergência do comportamentalismo. Com essa mudança de paradigma analítico, houve uma crescente percepção de que o comportamento político era aprendido, o que fomentou os estudos sobre o fenômeno do aprendizado (Niemi, Hepburn, 1995).

Herbert Hyman, em 1959, com a obra *Political Socialization*, inaugurou um novo momento nas reflexões sobre socialização política. Para o autor, a política não constituía um evento abrupto da vida adulta, mas um processo que se iniciava anos antes. Assim, se fazia necessário procurar esses antecedentes do comportamento político não só na adolescência, mas

até mesmo em crianças pequenas (Heyman, 1959; Niemi, Hepburn, 1995). Sua principal conclusão, a partir de pesquisas empíricas, foi a de que a constituição de atitudes políticas tem início desde a infância, contrariando o que se acreditava até então, especialmente a partir da perspectiva da psicologia freudiana (Schmidt, 2000).

Posteriormente, na década de 1960, os estudos sobre socialização política foram impulsionados pelas investigações de Easton e Dennis (1967), consolidando a chamada primeira fase dos estudos, centrada na constituição de atitudes políticas e sedimentação de valores durante a infância, momento fundamental de tal processo na vida dos indivíduos. Easton e Dennis apresentam suas conclusões na obra intitulada *Children in political system: origins of political legitimacy*, em que defendem o argumento de que, ainda que as crianças não tenham um posicionamento explícito sobre determinadas dimensões e instituições políticas, já na infância possuem experiências que confluem na construção de opiniões sobre o sistema político (Easton, Dennis, 1969). Mesmo que com uma perspectiva um pouco distinta da de Easton e Dennis, é possível mencionar, também, dentre os estudos voltados para a socialização política na infância, as pesquisas de Hess e Torney (1967) e de Dawson e Prewitt (1969), com ênfase no papel da escola na socialização política e consequente ensino de valores cívicos a crianças.

A premência da infância enquanto momento decisivo da socialização política foi questionado em estudos posteriores, dentre os quais se destaca a produção de Annick Percheron (1971), bem como de Almond e Powell (1972) os quais defendiam que, na realidade, a socialização política era um processo que perpassava toda a vida do indivíduo, passível de mudanças em outros momentos que não a infância. Isso porque os indivíduos podem aprender e transformar suas perspectivas sobre a vida pública e suas orientações políticas ao longo de sua vida, considerando que estabelecem distintas interações em suas vidas, a depender do seu contexto, eventos históricos, ou, ainda, espaços nos quais estão inseridos (Sigel, 1989).

Em meados dos anos 1970, uma nova fase nos estudos de socialização começa a ganhar espaço, não mais centrando-se apenas na infância, mas incluindo na agenda de pesquisa a socialização política de adolescentes e adultos. A publicação da obra *The Political Character of Adolescence: The Influence of Families and Schools*, de Kent Jennings e Richard Niemi (1974) e a coletânea *Political Learning in Adulthood: a Sourcebook of Theory and Research* (Sigel, 1989) marcam essa mudança de abordagem. Os autores demonstram que a escola, e não mais exclusivamente a família, pode figurar como a principal instituição que incide sobre a construção de valores, atitudes e orientações políticas dos indivíduos (Jennings, 2007). Em seus

estudos, Beck argumenta (1977) que isso ocorre especialmente se o ambiente familiar for marcado por condições econômicas e sociais desfavoráveis.

As instituições envolvidas no processo de socialização são diversas, sobretudo aquelas relativas às instituições sociais das quais os indivíduos fazem parte, ou seja, a família, a escola, a igreja, a mídia e outras mais, que realizam essa transmissão e construção das orientações a partir de experiências políticas e não políticas (Bill, Hardgrave Jr., 1973; Berger, Berger, 1975; Schwarzer, 2011). Desse modo, um importante debate na literatura diz respeito a como o processo de socialização política acontece. No que tange essa discussão, debruçando-se sobre a intencionalidade ou não da constituição de atitudes e comportamentos políticos, Almond e Coleman (1969) definem dois modos pelos quais o processo pode se dar: a forma latente e a forma manifesta. A socialização latente diz respeito ao processo ocorrido de modo não intencional, difuso, comumente naturalizado, sobre o qual a família tem grande preponderância e influência, o que não exclui a importância de outras instituições. Já a socialização manifesta é justamente aquela em que há uma intencionalidade na construção de orientações, ocorrendo em diversas agências de socialização, como escola, igreja, partidos políticos, ambiente de trabalho, veículos de comunicação etc.

No Brasil também há pesquisadores que voltaram suas produções à socialização política, desde a década de 1980. Os autores (Souza, 1983; Baquero, 1997, Schmidt, 2000, 2001; Nazzari, 2005, Silveira e Amorim, 2005; Baquero e Baquero, 2010) partilham da perspectiva que considera a socialização na infância um processo fundamental e de grande impacto na construção de atitudes políticas dos indivíduos, mas também entendem que outras experiências da vida podem incidir sobre tais atitudes na juventude e/ou vida adulta: a infância é fundamental, mas não só a infância. Como achados de pesquisa é possível apontar o desinteresse do jovem brasileiro na política, bem como a falta de simpatia com partidos políticos, a não participação política e, ainda, a desconfiança nas instituições políticas em geral.

Sobre o desinteresse pela política por parte de jovens brasileiros, aponta-se (Keil, 2004) que está relacionado à ausência de valores políticos na formação destes jovens, o que se relaciona diretamente à socialização política desses indivíduos, tanto na família quanto em outras agências, a exemplo da escola.

#### **2.4.1 Diferentes agentes de socialização política**

Considerando que a socialização política é um processo constante, diversas são as instituições sociais que se configuram enquanto agentes nesse processo. Essa seção é dedicada

à apresentação e considerações sobre duas das principais agências de socialização, com particular ênfase na escola, central para esta tese.

#### **2.4.1.1 Família**

A família é o primeiro contato do indivíduo com a sociedade, espaço onde estabelece suas primeiras relações e é apresentado às regras sociais. É o *locus* da socialização primária (Berger; Luckmann, 1985), em que “o mundo social é filtrado para o indivíduo” (Berger; Luckmann, 1985, p. 176). Então, a criança passa a assimilar a leitura que seus pais – ou quaisquer figuras de autoridade – fazem do mundo, como se comportam, interagem com outros indivíduos e, claro, com o sistema político.

Isso significa que a família é fundamental para a transmissão de normas, valores e atitudes aos novos membros, bem como possui sobre eles influência considerável na identificação política e social (Almond; Verba, 1963; Jennings; Stoker; Bowers, 1999). A relação de intimidade e confiança entre os membros da família contribui sobremaneira para esse processo: quanto mais proximidade, maior a influência dos pais sobre seus filhos, e vice-versa (Jennings, Niemi, 1974), inclusive no que diz respeito à participação política e postura cidadã. Estudos indicam que o interesse ou participação política da família influi positivamente na predisposição dos jovens a se envolverem politicamente com partidos ou outras organizações (Schmidt, 2000).

A despeito das novas configurações familiares contemporâneas, a família continua como um dos principais agentes de socialização, mas não mais como exclusivo nesse processo. Quando a criança passa a se inserir em outros espaços, a família deixa de ser o único lugar de transmissão e compartilhamento de valores e perspectivas. É o que acontece, por exemplo, quando a criança atinge a idade escolar, e a escola passa a dividir com a família essa função.

#### **2.4.1.2 Escola**

Os anos 1970 marcaram o auge das pesquisas sobre socialização política, que viveu um posterior declínio. Porém, como aponta Jennings (2007), os eventos políticos nas democracias ocidentais nos anos 1980 e 1990 renovaram os estudos no campo da socialização política, com dois elementos cruciais: de um lado o declínio do capital social, virtude cívica e engajamento político e, de outro, o fim da Guerra Fria e surgimento de novas democracias ao redor do mundo. Nesse contexto, ganham força os estudos sobre a socialização manifesta, investigando de que modo incutir em jovens normas da democracia, com destaque, sobretudo, para a escola,

instituição social em que a construção de valores e orientações se mostra mais explícita (Jennings, 2007).

Sua relevância se dá, sobretudo, por se tratar de uma instituição cuja função imanente é a de difusão de conhecimento, com determinados conteúdos, informações e perspectivas transmitidos de maneira planejada e intencional (Schmidt, 2000). No caso do Brasil, isso está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), enquanto princípio da educação nacional.

As disciplinas acadêmicas diretamente relacionadas com a política e a vida pública – como história, geografia, sociologia – se destacam enquanto instrumento de socialização. Os conteúdos são escolhidos de maneira a chancelar determinadas visões de mundo, e a partir de disputas e relações de poder estabelecidas anteriormente. Está é uma abordagem essencial para o presente estudo, que se ocupa da análise dos conteúdos sobre a ditadura militar presentes nos livros escolares de História do Brasil.

No que diz respeito ao efeito dos conhecimentos escolares nas atitudes políticas dos estudantes, destacam-se os estudos sobre educação cívica. Os resultados apontam para dois caminhos: o acesso à educação - em termos de anos de escolarização - e a qualidade do ensino estão intimamente ligados às atitudes democráticas dos indivíduos (Schmidt, 2000; Zorzi, 2016); há algumas divergências nas investigações sobre educação cívica, sobretudo sobre os cursos especificamente destinados a esse fim.

A pesquisa de Morduchowicz *et al* (1996) é um importante exemplo desse novo foco investigativo. Trata-se de um estudo realizado na Argentina com ênfase na educação cívica, a partir de um programa, realizado com estudantes em quatorze províncias e em Buenos Aires, denominado *Newspapers in the School*. A partir do estudo conclui-se que os estudantes que participaram do programa tinham maior domínio sobre assuntos relativos à política, bem como atitudes relacionadas a uma sociedade democrática em relação aos que não participaram. Os resultados foram de grande relevância, principalmente porque questionava investigações anteriores as quais apontavam para o baixo impacto de cursos de educação política e formação cívica, especialmente nos Estados Unidos (Niemi, Hepburn, 1995).

Com conclusões que vão ao encontro dos achados de Morduchowicz *et al*, Schmidt (2000) menciona o estudo realizado no Brasil por Helena Bomeny (1980) sobre a constituição de atitudes e comportamentos políticos a partir da orientação curricular e programas escolares.

A pesquisadora analisou os efeitos da disciplina Educação Moral e Cívica na TV Educativa do Maranhão, concluindo que a disciplina “operava uma reificação da ideologia dominante no regime militar” (Schmidt, 2000, p. 64) e que a recepção da mensagem por parte dos alunos variava, não se mostrando linear.

Apesar de ser a instituição social formalmente construída para a difusão de valores, não é apenas no âmbito de disciplinas diretamente relacionadas à dimensão política que a escola atua como agente de socialização política. As relações construídas entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes, as atividades realizadas e a convivência cotidiana também são instrumentos de socialização, fazendo-o de maneira não intencional. Ademais, tanto os métodos utilizados nas aulas, quanto o espaço físico escolar também contribuem para a construção de atitudes políticas.

Portanto, a escola tem sua relevância substancial enquanto um agente para as orientações políticas, visto que é responsável pela transmissão uma determinada narrativa sobre o passado, naturalizando um ponto de vista de como ocorreram os fatos, o que deve ser lembrado e/ou esquecido. A escola não é neutra e é, também, um lugar de memória.

## **2.5 Legados autoritários**

Dentre as principais questões das quais se ocupam os estudos a respeito das transições e mudanças de regimes autoritários, está o conjunto de características e elementos que são transformados pela implementação de uma nova configuração institucional, assim como o que persiste, a despeito da mudança. Assim, a temática dos legados autoritários ganhou força na agenda de pesquisa da Ciência Política e História após as liberalizações e transições democráticas ocorridas a partir da década de 1980 (Brückner, 2012).

Os legados autoritários são definidos como aspectos de continuação histórica e/ou reações ao passado, após a mudança formal que demarca o fim de um regime autoritário e implementação do regime democrático (Hite e Cesarini 2008), e comumente são associados a questões em torno de como se deu o processo de transição (Pinto, 2006; Pereira, 2015). Sendo assim, compreendem

todos os padrões comportamentais, regras, relações, situações sociais e políticas e também normas, procedimentos e instituições, tanto introduzidos como vigorosa e visivelmente fortalecidos pelo regime autoritário imediatamente anterior. Os legados autoritários influenciam um grande leque de instituições políticas, econômicas e sociais e são frequentemente mais visíveis no funcionamento e comportamento das forças de segurança. Também incluem padrões de dominação social, bem como acesso desigual às instituições legais e políticas. Os legados autoritários podem tomar a forma de memórias repressivas latentes, ativadas e manipuladas por atores sociais e

políticos em momentos particulares, e podem ser apoiadas por atores, interesses ou identidades específicos (Morlino, 2014, p.127).

Dito de outro modo, não estão restritos às instituições políticas, mas sim são vestígios que podem estar presentes em diversos âmbitos do posterior regime democrático, em maior ou menor grau, com o potencial latente de influir negativamente em seu estabelecimento e posterior consolidação.

Ainda de acordo com Morlino (2014), os legados autoritários contêm três dimensões internas interrelacionadas, as quais podem ser encontradas parcial ou totalmente no novo sistema democrática. São elas: um conjunto de convicções, valores e atitudes; instituições públicas e organizações; e os comportamentos que surgem da relação das primeiras com as últimas. Da interação entre tais dimensões pode-se produzir diversos cenários distintos, por exemplo, crenças, valores e mentalidades podem se dissipar ou desvanecer-se na presença de um sistema democrático estabelecido, ao passo que as estruturas institucionais ou organizações, com seus interesses assegurados, permanecem intactas. Pode ocorrer, ainda, a persistência das crenças mesmo após a mudança de regime, enquanto as estruturas institucionais se desintegram; ou o comportamento pode continuar por inércia, mesmo quando tanto as crenças quanto as instituições - ou ambas - já desapareceram. Quanto mais dimensões se mantiverem no regime democrático, mais pujante será o legado autoritário, e, portanto, mais difícil será superá-lo (Morlino 2010; 2014).

Os legados autoritários podem ser de duas diferentes ordens: valores, instituições e comportamentos introduzidos pelo regime autoritário, ou os que já existiam anteriormente, mas foram reforçados pelas novas instituições, criando e/ou reproduzindo hábitos e comportamentos. Desse modo, fica claro como estão intimamente imbricados numa dinâmica de continuidade de um fenômeno que existiu anteriormente, presentes em diversas esferas sociais, tanto nas instituições formais quanto no que concerne a práticas e experiências que ligam a sociedade civil à sociedade política e o Estado (Pinto, 2014; Morlino, 2014).

O segundo tipo de legados está sedimentado nos padrões de cultura política de um país, e constituem-se os mais persistentes e recorrentes (Hite, Morlino; 2004). Sua força será tanto maior quanto mais inovador e duradouro for o regime autoritário anterior.

Por “duração” quer-se dizer a extensão de tempo durante a qual o regime autoritário permanece no poder. Se um regime for inovador, então a sua duração é menos relevante; no entanto, se o regime não for inovador, então deve estar no poder por pelo menos 15-20 anos — isto é, pelo tempo de, pelo menos, uma geração — para essa ser uma dimensão relevante. Embora eu não analise isso aqui, estou, porém, consciente da importância de explorar transformações nos terrenos da socialização política

tradicional sob regimes autoritários — incluindo instituições de família, eclesiais e educativas — que se tornam as referências primárias para a socialização política na ausência de uma esfera pública (Morlino, 2014, p. 130).

Ao mesmo tempo, os autores reconhecem a dificuldade em utilizá-los como uma variável independente na análise das atitudes em relação aos novos regimes democráticos, especialmente em um país como o Brasil, cuja história carrega algumas interrupções em seus não tão duradouros períodos democráticos.

No que tange às diferentes possibilidades de projetos de transição, o modo como cada país passou do autoritarismo à democracia influi não apenas na construção das novas instituições e de quais atores são legitimados para atuar politicamente, como também na capacidade dos diversos grupos envolvidos para influir sobre a construção da memória sobre o passado autoritário (Barahona de Brito, Sznajder; 2014). A esse respeito, Morlino (2014, p. 130) postula que “a intensidade dos legados autoritários no período pós-transição depende em grande medida do impacto persistente e da penetração das regras, normas e práticas autoritárias tanto na esfera pública como na privada”.

Essas heranças também podem se expressar a partir da dimensão memorial, materializados em arquivos sobre determinados personagens ou atores políticos. Determinado evento histórico ou tema (Heymann, 2007), e a forma como são preservados e divulgados no período democrático também pode ser considerada um legado autoritário. Dessa maneira, incidem sobre a memória coletiva de uma sociedade, ou seja, quando se tem legados autoritários que incidem sobre aspectos culturais, comportamentos e valores dos indivíduos, a produção sobre versões do passado também será afetada por eles. Cria-se, então, uma dinâmica em que há a influência mútua: a cultura política é afetada por esses legados, ao passo que estes existem também em função da própria cultura política.

## **2.6 A relação entre memória social e cultura política**

A formação da cultura política não surge isolada, mas sim dentro de um contexto social específico que é moldado pelas disputas tanto tangíveis quanto simbólicas do passado. Cada uma dessas estruturas transmite uma história particular sobre eventos passados, estabelecendo de forma natural uma perspectiva sobre como esses eventos ocorreram e influenciando a definição dos valores e das atitudes individuais em relação às instituições. Por essa razão, é crucial analisar o impacto da construção da memória na socialização e, conseqüentemente, na definição dos padrões da cultura política.

Conforme discutido anteriormente, a memória social vai além da mera coleção de lembranças individuais acerca de eventos ou fatos específicos em uma sociedade. Ela é uma construção complexa que incorpora elementos individuais e coletivos, envolvendo disputas, conflitos e negociações que culminam na formação de uma representação e narrativa abrangente sobre o passado.

Outrossim, a memória social estabelece uma relação direta com o passado, sua interpretação no presente e como pode ser (re)construída no futuro, dada a natureza mutável das narrativas e representações (Peralta, 2007; Motta, 2014). Ela também implica o compartilhamento de significados dentro de uma sociedade (Barahona de Brito, Sznajder; 2010). Em essência, a memória social está profundamente entrelaçada com os valores enraizados numa sociedade. Nas palavras de Pollak (1992), os elementos essenciais da memória são “valores que são objeto de disputas em conflitos sociais” (Pollak, 1991, p. 204). Portanto, abordar a memória social é, também, discutir sobre a cultura política.

A memória social de uma nação desempenha um papel crucial no aprendizado, na transmissão e na construção de valores e atitudes que impactam a esfera pública, ou seja, são componentes do processo de socialização política. O que é lembrado e/ou esquecido exerce uma influência significativa sobre os valores, as atitudes e os comportamentos dos cidadãos, bem como em sua percepção da política. Em contrapartida, a construção social do (e sobre o) passado também é fruto de tais valores. Assim, a relação entre memória social e cultura política é uma via de mão dupla. Ambas se alimentam, ainda que o peso da influência da cultura política sobre uma elaboração acerca do passado seja maior, justamente pela sua força e longa duração no tempo (Moisés, 2008).

Quando se trata das influências que direcionam as preferências individuais em favor de um regime democrático em comparação a outros regimes, é fundamental considerar a utilização da memória enquanto instrumento social realizada por regimes políticos. Essa instrumentalização é conduzida por meio de várias vias, como o sistema educacional, a mídia, os monumentos, entre outros (Peralta, 2007).

O processo em questão é particularmente significativo em sociedades que vivenciaram regimes autoritários, pois pode formatar a construção de narrativas e representações sobre esse passado, tanto positivas quanto negativas, afetando a valorização ou desvalorização da democracia. Essas estratégias permitem uma interpretação do passado sob o prisma dos valores contemporâneos (Motta, 2014). Em resumo, os usos da memória e sua interpretação são

geralmente influenciadas pela cultura política presente em uma sociedade, embora exista a possibilidade de mudança nesse cenário.

Destarte, a memória social constitui um elemento de relevância substancial na configuração da cultura política. Dito de outro modo, essa memória pode não apenas espelhar os traços da cultura política de uma nação, mas também desempenhar um papel influente na elaboração de novos relatos acerca de um passado marcado pelo autoritarismo. Não obstante a complexidade inerente a este desafio, considerando que “a resistência e a influência difundida de uma interpretação específica do passado são mais efetivas quando são promovidas por instituições dominantes na esfera pública” (Peralta, 2007, p. 14), tal processo pode, contudo, contribuir significativamente para a consolidação de valores mais consentâneos com os princípios democráticos. De forma sucinta, o que se observa é uma relação intrincada e dialética entre memória e cultura política, em que ambas se interligam e influenciam mutuamente. Uma cultura política democrática é influenciada não apenas pela construção social de um passado específico, mas também contribui para moldar essa narrativa.

### 3 CULTURA POLÍTICA BRASILEIRA E VALORES AUTORITÁRIOS

Uma vez que a memória coletiva constitui um elemento importante na construção de instituições sociais e políticas, bem como na sedimentação dos regimes políticos, a herança histórica dos países latino-americanos não proporciona um prognóstico dos mais auspiciosos:

(...) a instabilidade gerada pela alternância entre períodos democráticos e de golpes de estado no passado recente, na maioria dos países da América Latina, reflete uma significativa dificuldade para legitimar os meios eficientes de governabilidade. Isto ocorre, precisamente, devido à precariedade institucional que não consegue constituir mecanismos sólidos de acesso a direitos civis, políticos e sociais (Baquero, 2013, p. 59).

A esse resultado, acrescenta-se a os sérios problemas em termos de distribuição de riquezas, impactando negativamente a motivação dos cidadãos tanto para recorrer às instituições quanto para aderir aos princípios democráticos, reduzindo as promessas da democracia – liberdade política, igualdade perante a lei, direitos individuais e coletivo etc. – às formalidades procedimentais (Moisés, 2013). Assim, as expectativas em torno do processo de redemocratização ficam frustradas frente às limitações dos avanços formais (Baquero, 2018), desacompanhados de outros ganhos sociais.

A vitória da chapa Tancredo Neves-José Sarney nas eleições presidenciais em janeiro de 1985 marca formalmente o fim da ditadura militar no Brasil. A eleição indireta do primeiro civil após 21 anos em que militares se revezaram no Executivo foi parte de um processo de abertura política voluntarista, extremamente controlado pelas Forças Armadas (Arturi, 2001; Napolitano, 2014), sem uma ruptura real com as práticas autoritárias e elites do poder (Viana, 1989). José Sarney, que assumiu a presidência após o falecimento de Tancredo, é um personagem que ilustra apropriadamente essa continuidade: próximo da ditadura em 1964, eleito senador pela Arena, atuava no Maranhão – seu reduto eleitoral – com práticas que poderiam se confundir com o patrimonialismo da Primeira República (Schwarcz, Starling; 2018).

Em suma, a transição democrática se deu sem as condições para fomentar a construção de valores democráticos. Ao contrário, a combinação de uma trajetória histórica de instabilidade política, econômica e autoritarismo teve como resultado um conjunto de práticas políticas fundadas em clientelismo, patrimonialismo e personalismo, traços que ainda se mantêm (Amorim, 2011).

Os danos e entraves deixados após a transição, considerando as decisões sobre como lidar com o passado autoritário, se manifestam de distintas maneiras, reverberando negativamente na vida política, inclusive na própria percepção sobre a democracia:

As democracias que não ajustam contas com o passado promovem discursos de continuidade e de reconciliação; as democracias que ajustam contas com seu passado tendem a diminuir a legitimidade de narrativas alternativas. Ajustar contas com o passado autoritário implica deslegitimá-lo, estigmatizar os seus apoiantes e promover uma imagem negativa de tudo quanto esteja associado a esse período histórico (Raimundo, 2018, p. 21).

No caso do Brasil, esse ajuste de contas com o passado não ocorreu de forma sistemática. A primeira medida de Justiça de Transição adotada no país – ainda durante a ditadura – foi a lei 6.683/79, Lei de Anistia, aprovada em agosto de 1979, a partir da qual se pavimentou o caminho do processo de abertura política adotado no país (Abrão, Torelly; 2012), e como se enfrentaria o passado autoritário: com impossibilidade de persecução penal dos agentes do Estado responsáveis pelas violações de direitos humanos ocorridas durante a ditadura.

Apenas em 1995 lança-se mão de outra iniciativa de Justiça de Transição no país: a reparação econômica. A despeito de sua relevância enquanto resposta aos familiares e vítimas das violações de direitos humanos, trata-se de uma medida limitada para abordar a questão de uma perspectiva coletiva, já que individualiza as consequências do regime autoritário.

As reparações econômicas (entendidas como o conjunto de medidas que visam a concessão de uma indenização e a inclusão no sistema de previdência social do Estado) não foram as principais reivindicações dos afetados, porém foi a única opção que obteve êxito, pois logrou-se dessa forma substituir com uma indenização o reconhecimento social e público dos crimes cometidos pela ditadura. (...) A Lei nº 9.140 não pode ser considerada uma política de memória pois estabelece apenas uma forma de reparação em relação ao passado – a pecuniária – desobrigando o Estado de fazer valer outros direitos fundamentais, como o direito à justiça e o direito à verdade (Bauer, 2011, p. 317).

Quanto às iniciativas do Estado para elucidar os fatos ocorridos durante o período ditatorial, somente após mais de 30 anos criou-se a Comissão Nacional da Verdade. Além de se tratar de uma iniciativa tardia – em especial, se comparada aos países vizinhos do Cone Sul – seu alcance em termos de divulgação pública foi limitado, concorrendo com discursos e percepções sobre a ditadura já estabelecidos socialmente.

Os silêncios e a ênfase em medidas de justiça de transição de reparação econômica de vítimas desacompanhadas de amplas iniciativas públicas de reconhecimento e responsabilização são alguns elementos constitutivos dos legados autoritários com os quais a democracia brasileira convive. Tais legados, além de serem perpassados pela cultura política

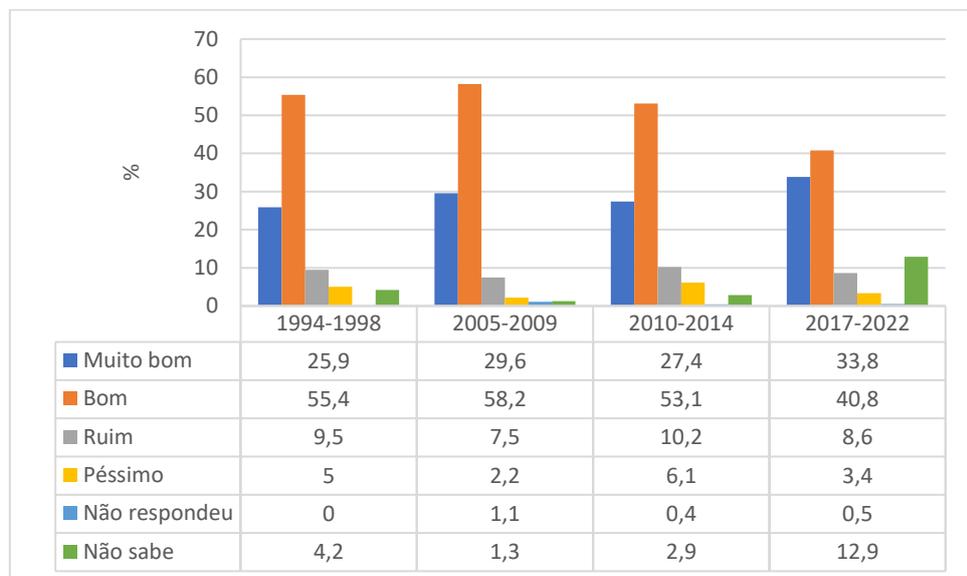
brasileira, também atuam na conformação dos futuros valores dos cidadãos frente ao regime democrático que estava sendo construído e na construção da memória histórica do país.

Isto posto, o presente capítulo aborda a cultura política brasileira, mais especificamente os valores e atitudes dos cidadãos brasileiros em assuntos que se relacionam diretamente à democracia e autoritarismo. Para tanto, foram selecionadas variáveis de todas as ondas do World Values Survey, de modo a identificar tendências de mudança e permanência ao longo dos anos, a partir das séries temporais.

### 3.1 Avaliação da democracia

A primeira variável selecionada diz respeito à maneira como os brasileiros avaliam a democracia, o que pôde ser identificado a partir das respostas à pergunta: “um sistema político democrático é maneira muito boa, boa, ruim ou péssima de governar o país?”. A seguir, os resultados:

Gráfico 1 - Regime democrático como forma de governo



Questão: Vou descrever vários tipos de sistemas políticos e perguntar o que você pensa sobre cada um deles como forma de governar este país. Para cada uma delas, diria que é uma forma muito boa, bastante boa, bastante má ou muito má de governar este país? Ter um sistema político democrático.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do World Values Survey.

Somando as respostas “bom” e “muito bom”, observa-se uma queda nos percentuais de avaliação positiva da democracia das duas últimas ondas, mas ainda com índices acima de 70%. Por outro lado, as taxas de avaliação negativa não aumentaram de maneira consistente, ao contrário, na última onda os percentuais de respostas “ruim” e “péssimo” diminuíram. O que

de fato mudou foram as respostas “não sei”, cujo percentual praticamente dobrou da sexta para a sétima onda.

Em resumo, o cenário é de diminuição de uma convicta posição positiva quanto à democracia, aliada a dúvidas em torno do regime democrático. Esse panorama está intimamente relacionado não só à trajetória histórica do país, marcada por interrupções autoritárias, mas também à discrepância entre as expectativas dos cidadãos em relação à democracia, e seu real funcionamento:

Historicamente, os países latino-americanos têm mostrado que, uma vez que os procedimentos democráticos se normalizem e, especialmente, o processo eleitoral se rotinize, se o mesmo não está acompanhado de ganhos sociais mínimos, o cidadão começa a questionar a validade desse regime. Esse questionamento não se dá no sentido de, deliberada e propositalmente, estar predisposto a propor ou apoiar retrocessos institucionais, e sim no desenvolvimento de sentimentos de ceticismo, apatia, indiferença e até hostilidade em relação aos valores e às instituições democráticas, comprometendo a estabilidade e legitimidade do Estado democrático (Baquero, 2013, pp. 54 e 55).

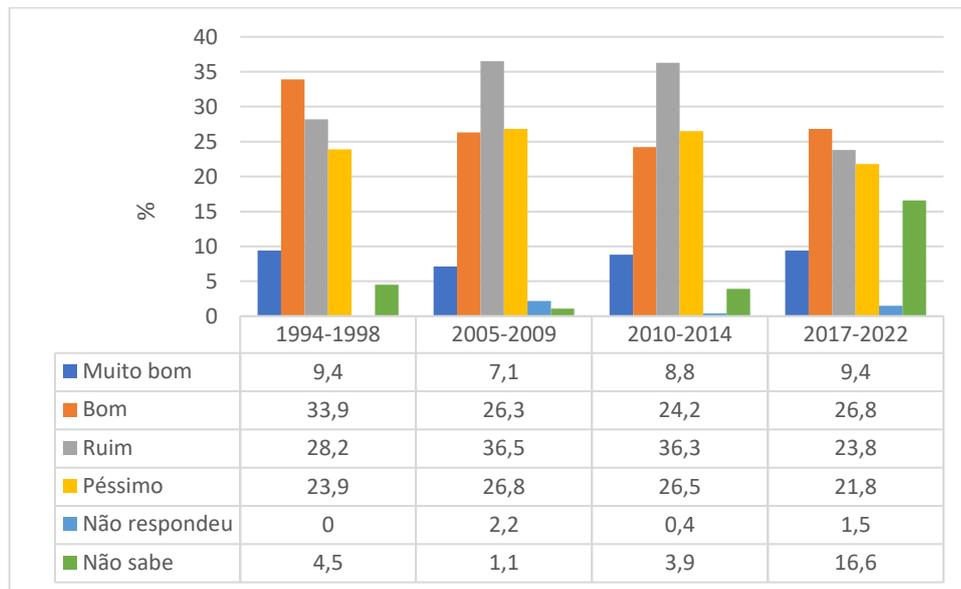
### **3.2 Avaliação ditadura militar**

Os índices elevados de avaliação positiva da democracia são notáveis, mas não são suficientes para indicar a adesão a esta forma de governo. Por se tratar de um fenômeno complexo, é necessário considerar na análise outros elementos, como

(...) a rejeição maior ou menor de suas alternativas, a insatisfação com seus resultados práticos e atitudes que confundem ou misturam essas escolhas. Ou seja, as escolhas do público a respeito do regime político não podem ser vistas em termos de tudo ou nada, isto é, de adesão total ou rejeição total, mas, ao contrário, elas se caracterizam por um processo gradual, cuja dinâmica envolve atitudes de dúvida e de ambivalência política, assim como os seus efeitos (Moisés, 2008, p. 18).

Assim, além da avaliação do regime democrático, importa analisar a adesão dos cidadãos a outras formas de governo. Desse modo, analisou-se também a avaliação dos cidadãos quanto a um possível regime militar enquanto forma de governar o país, cujos índices estão presentes no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Regime militar como forma de governo



Questão: Vou descrever vários tipos de sistemas políticos e perguntar o que você pensa sobre cada um deles como forma de governar este país. Para cada uma delas, diria que é uma forma muito boa, bastante boa, bastante má ou muito má de governar este país? Ter um regime militar.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do World Values Survey.

Como é possível notar, houve um sensível aumento nos percentuais das respostas “muito bom” e “bom”, bem como a diminuição dos índices de respostas “ruim” e “péssimo”. Embora ainda persista uma avaliação majoritariamente negativa, a manutenção de números acima de 30 pontos percentuais de avaliação positiva de um regime militar, em todas as ondas da pesquisa, não é irrelevante, e revela o desafio no âmbito da construção da memória social sobre a ditadura no Brasil frente à pujança dos legados autoritários.

Além disso, como na variável de avaliação do regime democrático, é perceptível um aumento nas respostas de indecisão em períodos mais recentes, especialmente na sétima onda (2017-2022). Isso pode indicar ambiguidade na percepção da população em relação aos regimes autoritários e suas consequências, ao mesmo tempo que sugere uma adesão inconsistente à democracia como forma preferível de governo. Se, conforme afirmou Baquero (2013), na América Latina o questionamento da validade democrática por parte dos cidadãos não implique em deliberado apoio a retrocessos institucionais, no caso brasileiro esse apoio talvez seja intencional, ao menos por uma parcela da população.

### 3.3 Quão democrático o Brasil é

A percepção sobre a democracia refere-se à forma como os indivíduos avaliam e interpretam o funcionamento do sistema democrático em um determinado país. Essa percepção

é moldada por uma variedade de fatores, incluindo experiências históricas, práticas políticas, contextos sociais e econômicos, além das expectativas em relação aos ideais democráticos. Envolve não apenas a compreensão teórica do conceito de democracia, mas também a vivência e a interação dos cidadãos com as instituições democráticas.

Nesse sentido, foi selecionada, também, uma variável relativa à percepção dos indivíduos sobre quão democrático o país está sendo governado. Os respondentes atribuíram um valor em uma escala de 1 a 10, em que 1 significa que o país não é nada democrático, e 10 quer dizer que consideram que o país é completamente democrático. A tabela abaixo traz os resultados das respostas nas diferentes ondas da pesquisa que contém a questão:

Tabela 1 - Quão democrático o país é

	<b>2005-2009</b>	<b>2010-2014</b>	<b>2017-2022</b>
<i>Nada democrático</i>	7,4	13,4	36,1
2	2,7	3,7	4,1
3	5,8	5,2	7,1
4	5,6	7,2	7,3
5	16,9	19,7	15,9
6	11,6	12,3	7
7	12,4	9,2	4,8
8	15,4	7,4	2,5
9	7,3	3,7	0,9
<i>Completamente democrático</i>	11,9	13,9	6,1
<i>Não respondeu</i>	0,5	0,3	1
<i>Não sabe</i>	2,6	4	7,2

Questão: E quão democraticamente este país está sendo governado hoje? Utilizando uma escala de 1 a 10, onde 1 significa que “não é nada democrático” e 10 significa que é “completamente democrático”, que posição escolheria?  
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do World Values Survey.

Analisando a série temporal, verifica-se o concomitante aumento de respostas críticas (entre 1 e 4 na escala) e diminuição das respostas positivas (entre 7 e 10 na escala) em relação à governança democrática. Porém, o dado que mais se destaca aumento expressivo no índice de respostas “nada democrático”, chegando a 36,1% na 7ª onda, 22,7 pontos percentuais a mais do que o registrado no período anterior. Tendo em vista a influência de eventos históricos na construção das perspectivas dos indivíduos sobre a vida pública, é possível que essa impressão negativa possa estar relacionada ao impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, mas os dados são insuficientes para fazer essa afirmação.

O fato é que se observou uma diversidade de percepções sobre a democracia brasileira, com tendência a posições mais críticas, culminando em um número considerável de cidadãos

que pensam não viver em um regime democrático. Essas distintas percepções refletem não somente a experiência histórica, mas as expectativas e a interação dos cidadãos com as instituições democráticas, além do entendimento sobre o que configura uma democracia, seus procedimentos e características distintas.

### 3.4 Característica da democracia: o Exército assumir o poder

Sobre as características de um regime democrático, selecionou-se uma variável que exprime a ideia que se tem sobre a democracia, considerando o papel das Forças Armadas neste tipo de regime. Para tal propósito, foram apresentadas aos entrevistados uma série de tópicos, os quais deveriam responder se consideravam cada um deles uma característica ou não de uma democracia.

Dentre os tópicos abordados no questionário, está a possibilidade de o Exército assumir o poder quando o governo é incompetente. Semelhante à variável anteriormente analisada, as respostas também estavam em um formato de escala, em que 1 significa “não é uma característica essencial da democracia” e 10 quer dizer “é uma característica essencial da democracia”:

Tabela 2 - Característica da democracia: o Exército assumir o poder

	2005-2009	2010-2014	2017-2022
<i>Não é uma característica essencial da democracia</i>	24,5	27,9	29,7
2	7	5,4	2,2
3	7,4	4,1	1,8
4	7,1	3,8	2,4
5	10,2	10,2	10,2
6	4,2	5,9	4,3
7	4,7	4,7	4,5
8	7,7	5,8	4,7
9	6	3,4	2,1
<i>É uma característica essencial da democracia</i>	14,2	18,6	22,1
<i>Não sabe</i>	5	9,8	13,2
<i>Não respondeu</i>	2,1	0,5	1,4

Questão: Por favor, diga-me, para cada uma das seguintes coisas, quão essencial você acha que isso é uma característica da democracia. Use esta escala onde 1 significa “não é de todo uma característica essencial da democracia” e 10 significa que definitivamente é “uma característica essencial da democracia: O exército assume o poder quando o governo é incompetente.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do World Values Survey.

À exceção das respostas com valores médios na escala (5 e 6), houve uma diminuição sutil nos demais índices, o que sugere maior convicção das posições, dado o aumento nos valores das extremidades da escala (1 e 10). Sobre isso, em que pese o aumento nos percentuais

daqueles que categoricamente consideram que a possibilidade do Exército assumir o poder diante da incompetência do governo não seja uma característica da democracia, nota-se também um aumento daqueles que consideram o oposto, ou seja, que tal possibilidade se configure enquanto uma característica essencial de um regime democrático, chegando a 22,1% dos respondentes na 7ª onda.

A dubiedade em relação ao papel a ser desempenhado pelas Forças Armadas em uma democracia é um fenômeno multicausal, portanto não pode ser reduzida a um único fator explicativo. No entanto, é razoável apontar duas questões que auxiliam sua compreensão, a partir das relações constituídas entre passado e presente. A primeira delas diz respeito ao lugar político ocupado pelas Forças Armadas no Brasil: nas décadas após a Guerra do Paraguai, os militares se inserem ativamente na dinâmica política brasileira, tornando-se os protagonistas no decurso de eventos que resultaram na Proclamação da República (Schwarcz, Starling; 2018). A partir daí, essa presença política se fortalece, e

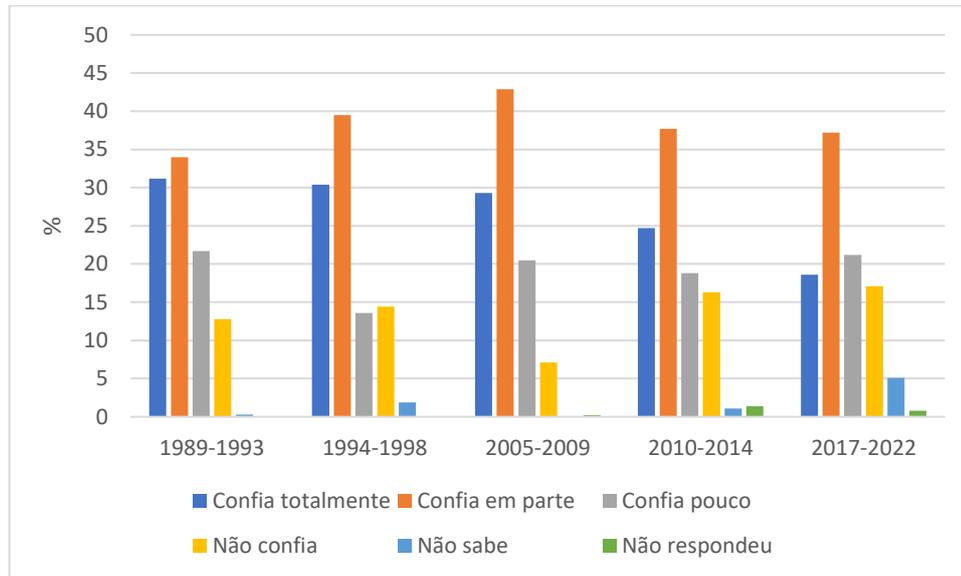
as forças armadas tornam-se efetivamente sócias do poder, construindo uma imagem, (...) de que constituíam um “poder moderador” com legitimidade e autoridade para intervir no mundo da política para resolver problemas e mediar conflitos que os civis eram incapazes de lidar (Waldmann Júnior; Penido Oliveira, 2023).

Somado a essa imagem está o processo de transição democrática, ocorrido sob tutela militar, garantindo não apenas a impunidade dos militares envolvidos nas violações de direitos humanos, mas a manutenção de prerrogativas e privilégios das Forças Armadas após sua saída do poder, assegurando seu prestígio social a despeito dos regimes autoritários a que estiveram à frente.

### **3.5 Confiança nas Forças Armadas**

As duas questões apresentadas acima auxiliaram na consolidação de uma imagem positiva dos militares no imaginário social, o que se relaciona à confiança depositada nas Forças Armadas enquanto instituição. A seguir, os índices de confiança dos brasileiros nas Forças Armadas:

Gráfico 3 - Confiança nas Forças Armadas



Questão: Vou citar algumas organizações. Para cada um, você poderia me dizer quanta confiança você tem neles: é muita confiança, muita confiança, pouca confiança ou nenhuma? As forças armadas.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do World Values Survey.

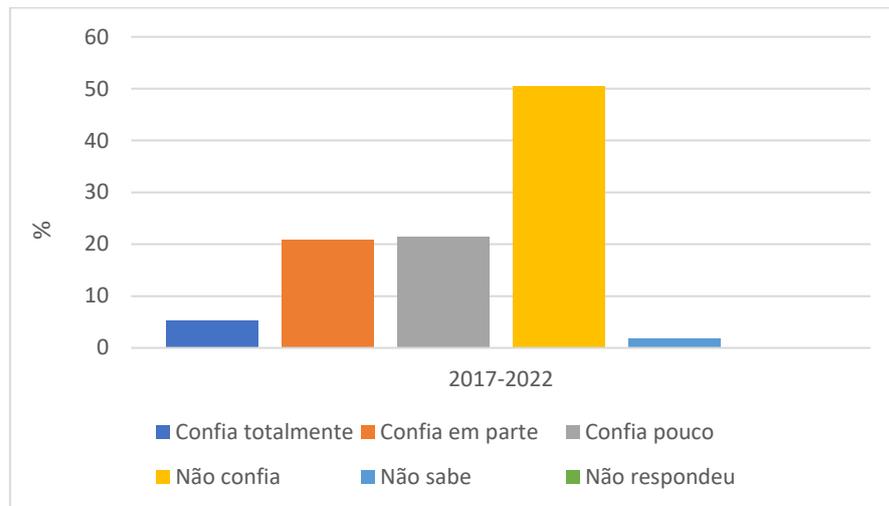
Ao comparar os percentuais de algum grau de confiança com os de desconfiança em relação às Forças Armadas, é evidente que, ao longo dos períodos analisados, a confiança predominou sobre a desconfiança. Em todos os anos e intervalos de tempo, os índices combinados de "confia totalmente" e "confia em parte" superaram aqueles de "confia pouco", "não confia" e outras categorias de menor confiança.

É crucial notar que houve flutuações significativas ao longo do tempo. Embora a confiança tenha sido majoritária, houve períodos em que a desconfiança aumentou enquanto a confiança total diminuiu. Essa queda, de 31,2% em 1989-1993 para 18,6% em 2017-2022, pode refletir uma crescente descrença na capacidade das instituições militares de atenderem aos anseios da sociedade brasileira. Relacionando esses índices com a variável analisada anteriormente, há a possibilidade de tais anseios estarem ligados à expectativa frustrada de uma possível intervenção militar, o que uma parcela da população entende ser um procedimento democrático em cenários de crise.

### 3.6 Confiança em instituições democráticas

Apesar da diminuição nos índices, os níveis de confiança nas Forças Armadas se destacam consideravelmente quando comparados à confiança em outras instituições. É o caso dos índices de confiança nas eleições, parlamento e nos partidos políticos, analisados a seguir.

Gráfico 4 - Confiança nas eleições



Questão: Vou citar algumas organizações. Para cada um, você poderia me dizer quanta confiança você tem neles: é muita confiança, muita confiança, pouca confiança ou nenhuma? Eleições.

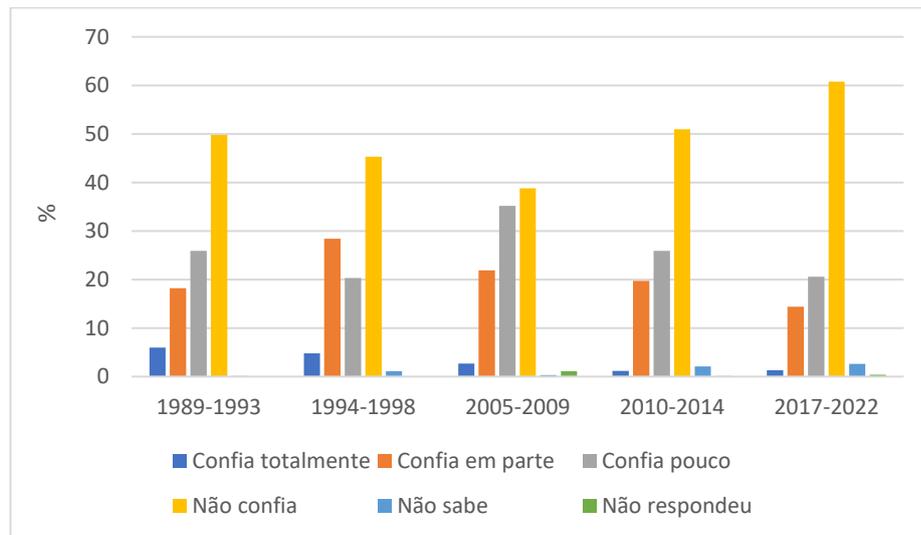
Fonte: elaboração própria a partir dos dados do World Values Survey.

A questão sobre confiança nas eleições não está presente em todas as ondas da pesquisa, apenas na sétima onda. Percebe-se que a proporção relativamente baixa de pessoas que afirmam "confiar totalmente" (5,2%) ou "confiar em parte" (20,8%) nas eleições contrasta significativamente com aqueles que expressam "confiança pouco" (21,4%) ou "não confiar" (50,5%). Esses números revelam um cenário de considerável desconfiança dos brasileiros no principal instrumento para a escolha de seus representantes, o que fragiliza a percepção acerca da legitimidade do regime democrático, especialmente considerando os efeitos do passado autoritário na noção de democracia:

(...) a concepção de democratização, no final do período da ditadura de 1964 e início do período democrático de 1985, esteve associada, de forma predominante, aos mecanismos de participação eleitoral, em específico, à realização de eleições diretas para a Presidência da República. Com efeito, essa dinâmica concentrou, em grande parte, as ações da dimensão do que poderíamos chamar de engajamento cívico na transição. Entretanto, esse engajamento não resultou em um apoio generalizado à ruptura com as bases do Regime Militar e à ampliação da democracia representativa (Meneguello, 2013, p. 97).

Além da confiança nas eleições, analisou-se os índices de confiança dos brasileiros no parlamento:

Gráfico 5 - Confiança no parlamento



Questão: Vou citar algumas organizações. Para cada um, você poderia me dizer quanta confiança você tem neles: é muita confiança, muita confiança, pouca confiança ou nenhuma? Parlamento.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do World Values Survey.

Tal qual o observado na variável anterior, os níveis de desconfiança dos brasileiros no parlamento também são expressivos: iniciando em 49,8% em 1989-1993, o percentual subiu para 60,8% no período mais recente. Esse panorama se assenta na percepção dos cidadãos sobre o funcionamento do sistema político, o que é marcado pela herança autoritária no país (Moisés, 2013).

A confiança nas instituições está no cerne do exercício da cidadania, intrinsecamente ligada à legitimidade democrática. Quando uma parcela significativa da população expressa desconfiança nas eleições e nos representantes escolhidos por meio delas, a percepção sobre a legitimidade das instituições democráticas pode ficar severamente comprometida, acarretando implicações na participação cívica, na estabilidade política, além de enfraquecer a relação entre os cidadãos e o sistema representativo.

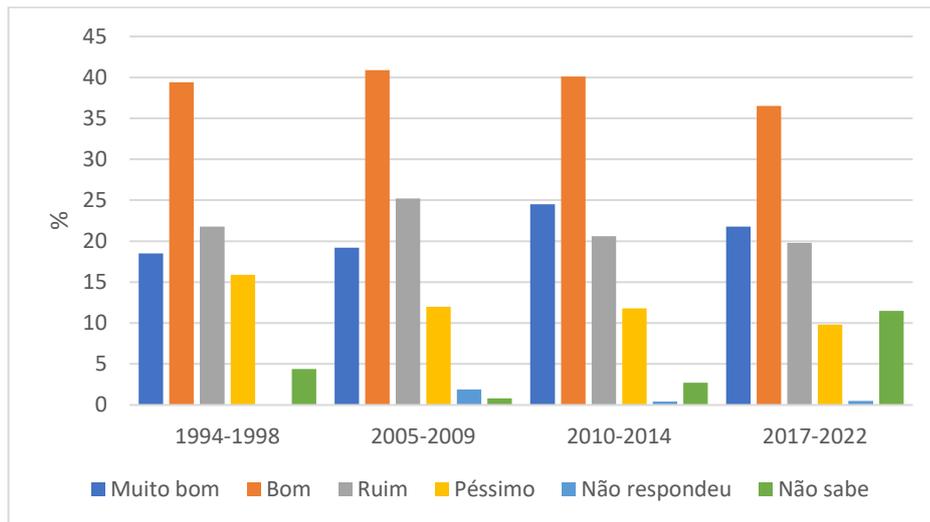
Em resumo, os índices acima as instituições podem indicar uma crise de confiança mais ampla na democracia como sistema de governo, colaborando para o estabelecimento de uma cultura política marcada pela descrença, desengajamento político e até mesmo à apatia por parte dos cidadãos.

### 3.7 Líder forte

No rol das questões que compõem a pesquisa do World Values Survey há a pergunta que indaga os indivíduos sobre o que pensam da possibilidade “ter um líder forte que não tenha

que se preocupar com o parlamento e as eleições”. Esta é a última variável analisada, útil para identificar uma perspectiva autoritária e centralizadora do poder em detrimento de formas plurais de governar, com a existência de um processo eleitoral e um corpo de representantes. O gráfico abaixo traz os resultados da série temporal:

Gráfico 6 - Ter um líder forte que não tenha que se preocupar com o parlamento e as eleições



Questão: Vou descrever vários tipos de sistemas políticos e perguntar o que você pensa sobre cada um deles como forma de governar este país. Para cada uma delas, diria que é uma forma muito boa, bastante boa, bastante má ou muito má de governar este país? Ter um líder forte que não tenha que se preocupar com o parlamento e as eleições.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do World Values Survey

A manutenção da percepção positiva ao longo dos anos, com uma breve flutuação dos percentuais no período mais recente da pesquisa, revela uma consistente adesão a formas personalistas e monocráticas de governo. Os índices apresentam um contraponto às variáveis sobre confiança nas eleições e no parlamento, e ilustram muito bem a relação dos brasileiros com a democracia e a cidadania.

Um aspecto ser destacado a partir dos dados apresentados é a presença contundente do personalismo, traço perene da política brasileira. Enquanto demonstra-se descrença e pouco apreço pelos procedimentos democráticos tradicionais, apresentam uma avaliação positiva da hipotética figura do “líder forte”, que virá resolver os problemas políticos e as promessas não cumpridas da democracia. Soma-se a isso a demasiada confiança depositada em instituições baseadas em estruturas hierárquicas, enquanto descredibiliza-se aquelas que pressupõem a ativa participação cidadã.

De modo geral, os dados verificados no Brasil indicam certa relativização e ambiguidades na defesa da democracia. Se por um lado as respostas indicam preferência e apoio ao regime democrático, por outro, sugerem a possibilidade de aceitação de um regime militar diante do que consideram problemas ou crises. Apesar da avaliação positiva da democracia enquanto forma de governo, há um posicionamento crítico em relação à percepção da experiência brasileira, levando em conta o percentual dos que não consideram que o governo brasileiro seja suficientemente democrático.

Percebe-se traços de uma cultura política híbrida, combinando procedimentos democráticos formais com a falta de apoio normativo ao regime, perceptível na apatia, resignação e hostilidade em relação à política (Baquero, 2013, p. 18).

Nas democracias consolidadas, boa parte do apoio à democracia sustenta-se no processo de longo termo de socialização dos cidadãos com os valores democráticos; nas democracias recentes, por sua vez, o apoio ao regime baseia-se, inicialmente, na expectativa sobre o novo período, ou ainda, na rejeição ao regime anterior, mas o desempenho do regime é um fator central para que o apoio normativo se sustente. O novo regime deve ser capaz de satisfazer as expectativas coletivas em relação a aspectos centrais da mudança política (Meneguello, 2013, p. 102).

A democracia brasileira não é exatamente recente, mas a permanência dos valores abordados nesta seção, aliados à eventual visão positiva acerca da ditadura militar revelam os desafios que ainda estão postos para que a adesão e defesa democrática superem a fragilidade, tornando-se mais sólidas.

## **4 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL COMO FERRAMENTA PARA SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA**

O processo de socialização política se dá em diversas instituições sociais, o que pode acontecer de maneira intencional ou não intencional, a depender da instituição ou do contexto em questão. Dentre as principais instituições envolvidas no processo de constituição das atitudes, comportamentos e preferências políticas dos indivíduos, a escola tem posição de destaque, tanto no que concerne à socialização latente, e, principalmente, quando se trata da socialização política manifesta, que ocorre a partir de diferentes instrumentos e mecanismos.

Se a escola é esse espaço central na socialização política, muito se deve aos currículos escolares e, conseqüentemente, à organização das disciplinas. A maneira como os conteúdos são estruturados e o que é definido como relevante para compor o rol de conhecimentos que devem ser transmitidos para as futuras gerações são aspectos perpassados por disputas, interesses políticos e perspectivas de determinados grupos sociais (Goodson, 2002). Isso se mostra de modo mais explícito em disciplinas que abordam diretamente questões sociais, regimes políticos, eventos históricos ou, ainda, a história do país.

No Brasil, destaca-se a disciplina História, que desde seu surgimento enquanto disciplina escolar, por volta do final do século XIX com a Independência, é dotada de uma intencionalidade social e política de formação moral e cívica, tendo um caráter ordenador cada vez mais marcado (Fonseca, 2017). Nesse sentido, não só os documentos oficiais definidores dos conteúdos programáticos se mostram uma profícua fonte de dados, mas também os livros didáticos, a materialização de tais programas organizados de maneira sistemática para o ensino e, portanto, ferramentas fundamentais para a socialização política.

O livro didático desempenha um papel fundamental no cenário educacional do Brasil, sendo uma ferramenta indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo dos anos passou por diversas transformações, refletindo as mudanças pedagógicas e sociais do país. Considerando essa centralidade, o presente capítulo se volta ao livro didático enquanto instrumento de socialização política no Brasil, partindo das transformações ocorridas no projeto educacional do país.

### **4.1 Socialização política na escola: o projeto educacional no Brasil e o ensino de História a partir da Proclamação da República**

Gestada no alto escalão militar, a República entra em cena buscando rapidamente se dissociar do Império, referido a partir de então como a expressão do atraso. Para criar seus

alicerces – simbólicos e concretos – colocou em marcha alterações diversas em seus símbolos, festas e feriados nacionais. Isso se deu sob forte presença militar, especialmente nos dois primeiros governos republicanos, que se mantiveram pela força, primeiro com o governo do autoritário Marechal Deodoro da Fonseca, seguido de seu vice, marechal Floriano Peixoto (Schwarcz, Starling; 2018).

Nessa conjuntura, o projeto de escola básica na Primeira República teve como elemento balizador a formação moral e cívica dos indivíduos, mas isso não era exatamente uma novidade. Mesmo com projetos políticos distintos devido à descentralização da educação no Império, algumas escolas secundárias que se tornaram referência já traziam consigo esse papel de fomentar o sentimento de nação<sup>11</sup> (Gasparello, 2002).

Entretanto, se até então esse era um projeto com iniciativas pontuais, agora o intuito era expandi-lo de maneira aprimorada, e é entre o final do século XIX e início do século XX que a educação ganha contornos mais sólidos enquanto espaço estratégico para o novo regime e a nova sociedade que se pretendia construir a partir daí (Schueler, Magaldi; 2009). No bojo do projeto modernizador que ganhava cada vez mais espaço no país, com a implementação de reformas urbanas, alterações na concepção sobre saúde pública, saneamento, defesa do cientificismo, dentre outros aspectos no rol das ideias republicanas, a educação precisaria passar por mudanças para atender à expectativa de ser o espaço construtor civilizatório do cidadão republicano.

A despeito das continuidades educacionais pós proclamação, que não desapareceram com a mudança política institucional, isso significa dizer que na Primeira República a educação primária passou a ser concebida com o objetivo político primordial de formar civicamente os sujeitos, o que ocorreria a partir do desenvolvimento de sentimentos patrióticos, do ideal de nação e, ainda, da difusão de símbolos e signos que remetiam aos novos tempos no país. Essa construção de valores cívicos e moralizadores não ficaria circunscrita à comunidade escolar – funcionários, alunos e suas famílias. De modo a atingir a sociedade como um todo, pretendia-se, claramente, forjar uma identidade nacional por meio da prática educativa, fundindo-se ideais cívicos, patrióticos e religiosos. A reconstrução da história do Brasil e suas tradições inventadas (Hobsbawn, 1984), passava pela difusão da imagem de figuras heroicas que dialogavam com o

---

<sup>11</sup> Na segunda metade do século XIX já era possível identificar os primeiros esforços para aliar a construção de uma ideia de nacionalidade à educação, a exemplo do método *Bacdafá*, cujo intuito era o de fomentar sentimentos de nação e povo, a partir da alfabetização de jovens e adultos, com o ensino de geografia e história da pátria (SCHUELER, 2005; FRANKLIN, 2017).

ideal republicano<sup>12</sup>, poesias ufanistas, lições de respeito à autoridade, a construção do calendário escolar atrelado ao calendário cívico e, ainda, a apresentação de biografias das figuras consideradas ilustres na história brasileira, bem como os grandes eventos políticos dignos de serem lembrados (Franklin, 2017). Assim, o ensino de História era a via ideal para promover o ideal cívico almejado, partindo do que se entendia por origens e tradições do patriotismo, o que não era inédito no país.

A instituição da História, organizada pedagógica e metodologicamente enquanto disciplina escolar, se deu após a Independência, com a organização do sistema escolar realizada pelo Império (Fonseca, 2017). Nesse contexto, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com o objetivo de desenvolver uma história nacional, a ser difundida via educação, no ensino de História. A disciplina era a encarregada da formação moral dos indivíduos, não apenas pelo conhecimento dos grandes acontecimentos da história do Império, como também pelos princípios da religião católica (Fonseca, 2017). A partir de então, assumia cada vez mais o papel ordenador que se consolidou posteriormente, fundamental na conformação dos valores e comportamentos dos cidadãos.

A escola republicana tinha especificidades em termos arquitetônicos: o Grupo Escolar era o modelo de escola primária considerado apropriado para efetivar os interesses políticos almejados. Como apontam Schueler e Magaldi (2009), também não se tratava de uma completa novidade da República, pois era um modelo que trazia consigo elementos do período imperial. Entretanto, algumas tendências ressaltavam a diretriz positivista: defendia-se aspectos científicos orientadores das práticas educativas; emergiu a necessidade de formação e especialização do educador profissional, já que anteriormente o magistério não era exigência para lecionar; surgiram instituições voltadas para a formação de professores; e estes – na verdade, estas, pois a educação primária ficava cada vez mais a cargo de mulheres – passavam a carregar a “missão cívica” de formar os cidadãos.

O livro didático também adquiriu status relevante, pois seria o instrumento de difusão ideológica dos novos valores. Para tanto, livros infantis eram carregados de prescrições cívicas, consideradas fundamentais para o futuro cidadão. Este seria orientado, por exemplo, a respeitar a Constituição e as leis, cumprir corretamente seus deveres, honrar a Bandeira, os emblemas

---

<sup>12</sup> Um exemplo desse esforço empreendido é a apropriação da imagem de Tiradentes, que alça o status do herói da pátria, que morreu pela República. Reconfigurando a iconografia política, sua imagem foi fortemente associada à de Jesus Cristo (SCHWARCZ, STARLING, 2018, p. 319).

nacionais, e agir respeitosamente ao cantar o hino nacional. Já no que diz respeito ao exercício dos direitos políticos, a passividade era a ordem: ao povo cabia apenas a responsabilidade de escolher homens honrados dignos de atuação na vida pública, o que era privilégio de uma pequena elite. O papel das mulheres também aparecia em edições didáticas voltadas às crianças. Era responsabilidade feminina no lar ensinar o amor à pátria e os valores morais aceitáveis aos seus filhos, e na escola – o magistério era cada vez mais associado à figura da mulher, visto que ensinar crianças era uma extensão da tarefa doméstica (Damasceno, Santos, Almeida; 2019).

Os anos 1920 foram marcados por uma efervescência social, política e cultural. Nos estertores da Primeira República a certeza era a de que a expectativa do ideal republicano não se concretizou. A “República que não foi” (Carvalho, 1987) vivenciou o ímpeto de modernização, coexistindo com o predomínio das velhas oligarquias agrárias dominando a vida política no interior do país:

Se os novos arranjos visavam a um projeto político republicano e moderno, alternativo ao Império, não havia como esconder as marcas de uma sociedade de perfil basicamente agrário-exportador. Em vez da dicotomia fácil – monarquia ou república; barbárie ou progresso –, conviviam tempos distintos, inclusão e exclusão, avanço tecnológico e repressão política e social (Schwarcz, Starling, 2018, p. 328).

Em termos de cidadania, o que se viu foi o povo alijado da vida pública, excluído da possibilidade de participar do governo.

No âmbito educacional, a tentativa de democratizar e modernizar o ensino também se viu em um cenário distante do ideal republicano. Os grupos escolares se destacaram e permaneceram nos debates sobre educação até meados dos anos 1970, mas ao lado de outras formas de ensino que foram consideradas obsoletas, que não desapareceram completamente (Schueler, Magaldi, 2009).

A agitação social desencadeou os eventos políticos que culminaram na Revolução de 1930, período que foi marcado por profundas transformações no país.

A Primeira República estava encerrada, e a Revolução de 1930, como a rebelião ficou conhecida, tornou-se um marco decisivo para os historiadores – menos pelo movimento em si e mais pelos resultados que produziu, nos anos seguintes, na economia, na política, na sociedade e na cultura, os quais transformaram radicalmente a história do país (Schwarcz, Starling, 2018, p. 361).

Os principais debates sobre educação ocorreram, principalmente, em torno de dois grupos ideológicos distintos. Os Educadores Católicos representavam setores conservadores da sociedade, tentavam manter sua hegemonia nas definições da política educacional, enquanto o movimento conhecido como Escola Nova – que aglutinava setores progressistas e liberais –

defendia um modelo de educação laica, com novas abordagens pedagógicas, tendo o Estado como principal instância em assuntos educacionais (Bittar; Bittar, 2012).

Com Getúlio Vargas à frente do Governo Provisório – e sua subsequente manutenção no poder – com forte postura centralizadora e nacionalista, mudanças importantes ocorreram no país para a institucionalização do projeto político varguista, que passava necessariamente pelas mais variadas reformas (Schwarcz, Starling, 2018). No setor educacional tais reformas foram profundas, marcando definitivamente a educação pública brasileira daí em diante.

A primeira reforma ocorreu em 1931, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos à frente da pasta. Tal reforma – que ficou conhecida pelo nome do ministro – efetivou-se por meio de uma série de decretos, e foi responsável por consideráveis mudanças no sistema educacional brasileiro, a fim de adequá-lo ao novo projeto político em voga.

Nesse sentido, em consonância com o projeto de Vargas, uma mudança determinante foi a centralização das políticas educacionais, a partir da criação do Sistema Nacional de Educação (Bittar, Bittar, 2012), o que significou redução da autonomia de estados e municípios na gestão educacional, com predomínio da administração federal: ao governo federal cabia a supervisão e coordenação do ensino em todo o país, enquanto aos estados e municípios cabia a responsabilidade pela oferta e manutenção das escolas e pela gestão dos recursos financeiros destinados à educação. A partir de então haveria um currículo mínimo determinado para as disciplinas escolares, bem como uma padronização nacional dos conteúdos e diretrizes sobre assuntos educacionais, os quais passaram a ser de responsabilidade exclusiva do Ministério, assessorado pelo Conselho Nacional de Educação. Com suas determinações, a Reforma Francisco Campos configurou um formato nacional para o ensino, sobretudo o secundário, submetido a um controle sistemático, com inspeção do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Mais do que determinar os conhecimentos a serem ensinados, a reforma se ocupou do estabelecimento de determinados comportamentos para a conformação de um determinado cidadão, acenando para um nacionalismo crescente que se concretizaria em políticas de Estado anos depois:

Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o *stock* dos seus clientes. (Campos, 1933, p.6) <sup>[66]</sup>

A preocupação com o incentivo ao nacionalismo perpassava o currículo escolar, reforçada em disciplinas como Língua portuguesa, Canto Orfeônico, Geografia e História (Dallabrida, 2009). Sobre esta última, a reforma Francisco Campos compreendia-o enquanto instrumento fundamental de educação política. Para tanto, recomendava estudos da história centrada em biografias e grandes episódios, e definia a História do Brasil e da América como prioridade (Fonseca, 2017).

O golpe de Estado levado a cabo por Vargas em 1937 atropelou a Constituição Federal de 1934 e seus dispositivos liberais (Bittar, Bittar; 2012), substituída pelo novo texto constitucional, autoritário. Inaugurava-se uma ditadura personalista centrada na figura de Getúlio Vargas, à frente de um projeto autoritário de sociedade controlada pelo Estado.

Para coibir qualquer atividade de oposição, articulou-se um violento sistema de repressão, especialmente com a criação da Delegacia Especial de Segurança Política e Social, responsável pela repressão política. Contudo, além da repressão, Vargas investiu consideráveis esforços na construção social da legitimidade do regime. Dessa forma, propaganda, cultura e educação eram setores estratégicos para o Estado, recebendo grandes investimentos (Chuva, 2012).

Em termos educacionais, destaca-se a importância do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde, sob responsabilidade de Gustavo Capanema, que permaneceria no cargo entre 1934 e 1945 (Schwarcz, Starling, 2018). As medidas adotadas pelo regime se deram com o claro objetivo de difundir o nacionalismo, bem como moldar o cidadão patriota alinhado ao projeto do Estado Novo, e o sistema educacional seria o espaço por excelência para essa socialização. Para tanto, aprofundou-se a centralização das políticas educacionais no âmbito federal, com uma uniformização dos métodos de ensino, livros didáticos e materiais escolares (Horta, 2012), a partir das mudanças promovidas pela Reforma Gustavo Capanema, que marcaram profundamente o sistema educacional brasileiro.

Embora a educação para a pátria estivesse presente em todos os níveis escolares, o então Ministro considerava que essa era a finalidade específica do ensino secundário. Assim, pretendia-se formar o novo indivíduo – o cidadão do/para o Estado Novo – em um cenário em que prevalecia “uma política educacional conservadora, orientada pelos desejos de um nacionalismo autoritário e apoiada nos cânones do catolicismo e do militarismo” (Montalvão, 2021, p. 15).

E é aqui que se destaca a disciplina História do Brasil. Até então, tal disciplina era condensada com a História Geral, compondo a matéria denominada “História da civilização”. Agora, expressão do particular interesse do Estado nos órgãos de instrução, a História do Brasil torna-se autônoma (Mathias, 2011), especialmente direcionada para a formação da consciência patriótica e do sentimento nacional dos jovens de todo o país, baseados em valores de ordem e moral.

A disciplina adquiria contornos de uma espécie de genealogia da nação, estruturada em torno de três pilares principais: o povo brasileiro e sua formação; a organização do poder político; e a ocupação do território (Abud, 2004). Nessa versão da história nacional, os conteúdos baseavam-se nos considerados grandes episódios da história do país, além da história biográfica de grandes líderes e personalidades, tudo isso permeado pelos valores moralizantes e religiosos da sociedade brasileira (Horta, 2012; Fonseca, 2017):

Essa concepção pragmática da História, como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o que concebia como “sentimento nacional brasileiro”. Sentimento este que teria como fundamento a raça, a língua e a religião, e um território com uma única administração (Abud, 2004 p. 39).

O Estado Novo chega ao fim com o país em um cenário político tenso até a eleição do general Eurico Gaspar Dutra e o início de um período democrático. O Brasil que ficava conservou os valores de hierarquia social e apego aos seus símbolos nacionais, recentemente reforçados (Schwarcz, Starling, 2018). Além disso, uma nova Constituição foi elaborada, que viria a ser substituída em 1967, sob a égide do autoritarismo militar.

Nos anos que se seguiram à Constituição de 1946 não houve reformas no ensino tão profundas quanto às duas anteriores – isso só ocorreria na ditadura militar. Seguindo o texto de 1934, a nova Constituição, democrática, reforçou o direito à educação, assim como gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, princípios que não se efetivaram (Bittar, Bittar; 2012. Entretanto, indicou a elaboração de uma lei específica para a educação, o que aconteceria pela primeira vez. Em 1948 foi apresentado um anteprojeto a ser votado na Câmara e Senado, o que só veio a acontecer em 1961, dando origem à Lei 4024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Ribeiro, 1993).

As diretrizes para o ensino de História também pouco se alteraram no período que se seguiu ao fim do Estado Novo. Os símbolos e heróis introduzidos no passado como constitutivos da construção da nação se mantiveram no imaginário da população, reforçados pela agenda de comemorações oficiais, a exemplo do feriado nacional de 21 de abril, dia de

Tiradentes, herói sinônimo de civismo. No que diz respeito à concepção de História, Fonseca (2017) sintetiza o cenário:

Não obstante o fim do Estado Novo tenha trazido tempos de maior liberdade e participação política, a concepção predominante de História não abdicava da ideia de que os destinos dos homens são conduzidos pelos “grandes vultos”, e a escola continuava a enfatizar essa perspectiva (Fonseca, 2017, p. 89).

Pode-se afirmar, portanto, que os esforços em torno da formação cívica e nacionalista resultaram em práticas arraigadas que permaneceram na cultura escolar brasileira por muitos anos.

O momento político posterior em que ocorreram consideráveis reformas no âmbito educacional foi a ditadura militar, que teve início com o golpe dado no então presidente João Goulart, em abril de 1964. Durante os 21 anos de regime, foram empreendidas diversas mudanças em vários setores sociais, num cenário de autoritarismo e acentuadas desigualdades sociais advindas do modelo econômico adotado.

As ações e mudanças foram realizadas sob o jugo da Doutrina de Segurança Nacional, fundamental na estruturação política e ideológica do regime, baseada na ideia de proteção do país contra o inimigo interno, que deveria ser eliminado (Padrós, 2014; Safatle, 2010; Mendes, 2013). Assim, além da instalação de um aparato repressivo ilegal, um sistema de controle dos cidadãos e censura, a dimensão educacional foi reestruturada sob tais princípios.

Ocorreu, então, uma reorganização do sistema educacional no Brasil, a partir de 1968, sobretudo com as Leis 5.540 (1968) e 5.692 (1971), a primeira, responsável pela reforma universitária, e a segunda incidindo sobre 1º e 2º graus, centralizados em um sistema nacional, além da obrigatoriedade do ensino primário. Dentre outras coisas, numa concepção tecnocrática e autoritária de ensino, foram, ainda, reduzidas as disciplinas das áreas de humanidades em detrimento das ciências naturais, e formação técnica (Ferreira Jr.; Bittar, 2008).

Com as alterações curriculares, as disciplinas *Educação Moral e Cívica* e *Organização Social e Política Brasileira* tornaram-se obrigatórias em todos os anos, atrelando ainda mais o ensino de história à alçada da moral. Além disso, foi instituída a disciplina “Estudos Sociais” a partir da fusão de História e Geografia, diluindo e suprimindo conteúdos, fase que alguns autores (Schmidt, 2012) denominam de crise no código disciplinar da História do Brasil. O ensino de História ficou limitado ao segundo grau de maneira precária, devido à carga horária reduzida, ao mesmo tempo que os Estudos Sociais foram alçados à disciplina obrigatória durante os 21 anos da ditadura militar.

Essas mudanças materializavam o objetivo de promover a formação de cidadãos alinhados aos valores e ideais do regime: obediência e subserviência às leis e ordens; dever de segurança; patriotismo; exaltação de símbolos nacionais; posicionamento passivo e acrítico em relação à política (Fonseca, 2017; Ferreira Jr.; Bittar, 2008; Schmidt, 2012). Para esse propósito, o Estado fomentou a indústria editorial, com incentivos fiscais e subsídios, lançando mão dos livros didáticos como divulgadores da história que deveria ser ensinada nas escolas.

Em 1985 ocorre a primeira eleição – indireta – de um civil para o Executivo Nacional, evento que marca formalmente a transição para o regime democrático. Porém, não foi um processo sem recuos e percalços, particularmente porque os militares dirigiram a abertura política:

(...) o regime autoritário, que embora jamais tenha sido plenamente institucionalizado, era hierarquicamente controlado por uma organização militar que detinha poder suficiente para controlar o ritmo da transição e para extrair um alto preço por se retirar do poder (Linz, Stepan, 1999, p. 205).

O protagonismo militar e suas condições para a abertura política tiveram implicações não apenas no governo recém-eleito, mas na democracia a ser reconstruída. Restabelecer instituições democráticas sólidas em um país em que os atores políticos do regime autoritário ainda ocupavam espaços de poder era o desafio posto, a começar pela morte de Tancredo Neves antes de sua posse, fazendo com que José Sarney, alinhado à ARENA, assumisse a presidência.

Em 1987 é instituída a Assembleia Constituinte que, em meio a intenso debate, foi responsável pelo novo texto constitucional do Brasil, promulgado em 1988. A expectativa era de que a nova Carta Magna sedimentasse as bases para a democracia, possibilitando aos brasileiros o exercício da cidadania e assegurando seus direitos e liberdades (Schwarcz, Starling, 2018). Para tanto, eram necessárias reformas e reestruturações em todo o Estado, incluindo o projeto político educacional.

A redemocratização engendrou o que Schmidt (2012) designou como reconstrução do código disciplinar da História, concomitante ao movimento de crítica aos Estudos Sociais, e o diagnóstico da necessidade de uma nova concepção de ensino e aprendizagem. Neste contexto, diferentes propostas de diretrizes para o ensino de História estavam em disputa, ao passo que avançava a extinção de antigas disciplinas escolares: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) (Silva, Fonseca, 2010). A disciplina que até então estava a serviço do regime autoritário, agora deveria ser direcionada à construção democrática, formando os novos cidadãos, aspecto que

estava no centro das discussões educacionais no final dos anos 1980, com intensos debates e posicionamentos críticos em evidência.

Os anos 1990 no Brasil foram marcados por políticas econômicas neoliberais, especialmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Sob o discurso de eficiência e redução de gastos na administração pública, o país passou por uma série de privatizações de empresas estatais e serviços públicos, enquanto o Estado assumia o lugar de regulador das atividades que agora estavam a cargo de grandes empresas (Ferreira, 2009). Tendo isso em vista, a perspectiva pedagógica adotada pelo Ministério da Educação, cujo ministro era Paulo Renato Souza, estava alinhada a um projeto de ajuste econômico e social, o que significou seguir as diretrizes de organismos e agências internacionais – como Banco Mundial, Banco de Desenvolvimento Interamericano e Organização Internacional do Comércio – e sua lógica empresarial. Logo, a educação era investida de um propósito utilitarista do que “serve para o mercado” (Frigotto, Ciavatta, 2003, p. 109).

Não obstante as importantes críticas dirigidas à política educacional adotada, no que diz respeito ao ensino de História um importante marco foi a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 1996, seguida da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, documentos que buscaram o estabelecimento de uma base educacional comum e a tentativa de padronização dos currículos. Assim, definiu-se oficialmente o que o Estado brasileiro considerava necessário para compor o rol de saberes do ensino escolar. Vale destacar que, de acordo com Schmidt (2012), os PCNs foram o elemento distintivo da reconstrução da disciplina, oficializando a separação entre História e Geografia no ensino fundamental, após mais de duas décadas da mudança implementada durante a ditadura militar.

Os documentos também explicitaram a concepção de finalidade do ensino, e no caso do ensino de História, seu caráter normativo se sobressai, voltado para a “constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia” (Silva, Fonseca, 2010, p. 18). Contudo, o desafio estava em como alcançar tais objetivos, diante do predomínio da história tradicional (Mathias, 2011), ou seja, aquela pautada na ordem cronológica e linear dos fatos e eventos, sem espaço para problematizações ou críticas.

A redemocratização possibilitou avanços no que diz respeito às demandas de grupos sociais em diversas dimensões, dentre elas a reivindicação da ampliação do conteúdo de

História do Brasil, visando a inclusão de grupos até então marginalizados na narrativa sobre a história do país, sobretudo após os anos 2000. Para tanto, em 2003 houve a determinação de inclusão obrigatória nos currículos o estudo da *História e Cultura Afro-Brasileira*, com consequente alteração na LDB de 1996, e, ainda, a posterior inclusão obrigatória do estudo da *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, em 2008 (Silva, Fonseca, 2010). No que tange à função da História enquanto disciplina, as novas diretrizes curriculares, aprovadas em 2010, praticamente não alteraram a perspectiva anterior, ou seja, a de que “ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político” (Silva, Fonseca, 2010, p. 24), agora nos marcos da cidadania em um cenário democrático.

Feito esse breve retrospecto sobre o projeto educacional no país e o papel atribuído ao ensino de História do Brasil, é possível perceber que a esta disciplina sempre foi imputado um objetivo de socialização política, desde os seus primórdios, em 1843, quando o IHGB indagou a seus sócios como deveria ser escrita a História do Brasil (Abud, 2004). Mesmo com seu “desaparecimento” enquanto disciplina autônoma durante a ditadura militar, em que passou a fazer parte dos Estudos Sociais, esse papel ainda lhe cabia. Portanto, os livros didáticos de História do Brasil foram – e são – ferramentas substanciais nesse processo, aspecto que será discutido a seguir.

#### **4.2 O Livro didático no Brasil**

Compilados de conhecimentos são produzidos desde antes do surgimento da imprensa, mas os livros didáticos adquiriram essa função específica no século XVII, figurando como repositório de verdades científicas. Tal função vem sendo desempenhada – de maneiras diversas e um tanto mais complexas, é claro – desde então, transformando este objeto no que hoje entendemos como material didático (Gatti Jr., 2013), recurso e apoio do professor em seu planejamento e organização das aulas.

A presença do livro didático enquanto ferramenta do processo de ensino-aprendizagem no Brasil é antiga, e a utilização dos livros de História do Brasil remonta o próprio surgimento da disciplina escolar, o que coincidiu com a fundação do Colégio Pedro II e o surgimento do IHGB, ainda no Império (Silva, 2012). As primeiras edições didáticas adotadas no país, ainda no século XIX, eram oriundas da Europa, sobretudo da França, traduzidas para o português e utilizadas pela elite frequentadora do Colégio Pedro II. Posteriormente, em conformidade com

as orientações do IHGB, passaram a ser utilizados materiais de autores brasileiros, como a obra de Joaquim Manuel de Macedo<sup>13</sup>, professor de História do referido colégio (Fonseca, 2017).

É especialmente a partir dos anos 1930 que os livros didáticos com autores brasileiros começam a ganhar mais espaço. Por conseguinte, no Estado Novo se estabelece pela primeira vez no país uma política pública para o livro didático, via Comissão Nacional de Livros Didáticos (CNLD), no bojo do Ministério da Educação e da Saúde, assegurando ao Estado o controle do material a ser utilizado na formação escolar (Miranda, Luca, 2004).

Ainda assim, foi a partir dos anos 1960 que se observou uma mudança expressiva no papel e alcance dos livros didáticos, em um cenário de transformações na escola oriundas do processo de massificação do ensino que estava em curso (Gatti Jr., 2013) e se intensificou com a ditadura militar de 1964. Entre as décadas de 1970 e 1990 verificou-se considerável crescimento no consumo de livros didáticos no país, e segundo Gatti Jr. (2013), este tipo de material estava em primeiro lugar em número de vendas no mercado editorial, complexificando o próprio processo de produção e autoria. Tal crescimento está intimamente relacionado à atuação do Estado autoritário sobre a produção didática no país, com incentivos fiscais para impulsionar investimentos no setor editorial, o que repercutiu no conteúdo dos livros – alinhado ao governo autoritário e Doutrina de Segurança Nacional – sobretudo no que diz respeito à orientação moral e ideias sobre civismo e nação (Miranda, Luca, 2004).

No contexto da transição democrática surgiram debates incipientes sobre os programas oficiais da disciplina História, bem como discussões em torno da problemática que envolvia os livros didáticos distribuídos no país (Miranda, Luca, 2004). O ano de 1985 constitui um importante marco, pois a partir do referido ano ocorrem mudanças significativas que implicaram na atuação do Estado na aquisição e distribuição gratuita de livros para estudantes da rede pública, com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. O programa, desde então, tornou-se referência enquanto política pública, existente há mais de 30 anos, aprimorando-se com o passar tempo (Caimi, 2017).

Embora conhecidos por sua função precípua, os livros didáticos possuem outras funções, que os tornam mais complexos do que apenas materiais utilizados em sala de aula. De acordo com Choppin (2004, p. 553), são elas:

---

<sup>13</sup> Obra: *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II, 1861* (GASPARELLO, 2004).

- Função referencial: ele constitui o substrato privilegiado dos conteúdos educacionais, titular dos saberes e habilidades que determinada sociedade concebe como imprescindíveis de serem legados às gerações posteriores;
- Função instrumental: como o próprio nome diz, o livro atua como recurso no processo de aprendizagem, trazendo estratégias de ensino, tarefas e exercícios para otimizar a aquisição do conhecimento, bem como desenvolver habilidades específicas em determinada área de estudo;
- Função ideológica e cultural: a partir do desenvolvimento dos sistemas educativos, especialmente a partir do século XIX, os livros didáticos atuam como transmissor da cultura, língua e valores de um grupo social. Ao lado de símbolos nacionais, como a bandeira, por exemplo, exercem importante papel político enquanto construtor de identidades, o que pode ocorrer de maneira explícita e sistemática, ou não;
- Função documental: pode fornecer aos indivíduos documentos, a partir de textos ou imagens, com potencial de desenvolver um senso crítico nos alunos. Trata-se de uma função recente, encontrada em circunstâncias específicas, a depender do ambiente pedagógico e da formação dos professores que o utilizam.

Considerando tais funções, ressalta-se que os livros didáticos não estão deslocados do contexto em que foram produzidos e utilizados. São materiais que atuam não só no aspecto pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, mas também político, o que permite creditar a eles mais uma função: são documentos de suas épocas, carregados de conceitos, valores, perspectivas, eventos e sujeitos de destaque em um tempo e por um grupo. Em suma, são documentos que compõem a memória social de um país, ou, dito de outro modo, a partir da definição de Pierre Nora (1993), são lugares de memória por excelência, em que a dimensão da memória é mais uma dentre o conjunto de suas acepções simbólicas.

Para justificar o estudo de currículos, Itamar Freitas (2013) utiliza uma síntese que, embora dirigida para os currículos em si, cabe nos propósitos do estudo dos livros didáticos realizado na presente tese:

Estudamos currículos porque são “documentos de identidade”, na feliz assertiva de Tomás da Silva (2002) – instrumentos de formação individual do que a sociedade quer ver impresso nos seus futuros membros (...) Sobretudo em relação ao ensino de história, entendido aqui como mecanismo formador de identidade individual e de grupos e como orientador da vida prática (...). (Freitas, 2013, p. 188).

O trecho acima pode ser relacionado aos livros didáticos, porque este assumiu lugar central na educação brasileira ao longo dos anos, funcionando como o veículo de uma série de conceitos,

fatos, personagens, valores e perspectivas que foram consideradas relevantes para compor o repertório de conhecimentos escolares.

No caso do Brasil, isso é particularmente relevante para a própria compreensão da história pública que se quer contar. Isto porque o Estado brasileiro sempre figurou como importante ator no que diz respeito à elaboração, seleção e distribuição de materiais didáticos; não por acaso, o PNLD é uma das políticas públicas mais longevas no país. Essa relação, que tem início com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, se transforma e se fortalece de tal modo, que Tania de Luca (2009, p. 155) inclui o Estado enquanto quarto polo na produção didática brasileira<sup>14</sup>, ressaltando a grande dependência e estreita relação entre o setor editorial-didático e o poder público. Nesse sentido, Silva (2017) descreve bem esse lugar assumido pelo Estado brasileiro:

Por meio das normas que foram se produzindo e das avaliações do livro didático que realizava, e realiza, o Estado brasileiro procura assegurar mais do que padrões de qualidade, mas também acaba por fomentar e/ou induzir determinadas perspectivas teóricas e pedagógicas definidas nessas normas (decretos, portarias, resoluções, editais concernentes ao PNLD). Tem-se, aqui, uma combinação de formas de atuação do Estado, ao mesmo tempo *provedor e regulador* (Silva, 2017, p. 119).

Frente aos projetos políticos educacionais desde a Proclamação da República, assentados na formação do cidadão e seu sentimento em relação à nação, os materiais didáticos adquirem novos sentidos. Desse modo, entre polêmicas e políticas públicas, este instrumento ganhou centralidade não só no ambiente escolar em si, como também no imaginário dos brasileiros sobre sua importância enquanto objeto. Essa dimensão simbólica do livro didático entrelaça sujeitos e a vivência escolar, e a memória do próprio cotidiano na escola perpassa o livro utilizado, suas cores, tamanhos, capa, figuras, etc., graças à sua constante presença na trajetória estudantil (Fernandes, 2004).

O livro de História, em especial, é alvo recorrente de ataques<sup>15</sup> e críticas daqueles que o consideram ferramenta para o que denominam “doutrinação esquerdista” ou outras expressões equivalentes (Silva, 2012), ao mesmo tempo em que diversos estudos problematizaram questões em torno das limitações, simplificações e ideologização a partir do conteúdo das edições didáticas (Fernandes, 2004), sobretudo nas décadas de 1980 e 1990. Essa proeminência

---

<sup>14</sup> A autora se refere à tríade dos elementos autor, obra e leitor, que formam um sistema literário a partir de sua interação, defendida por Antonio Candido, ao abordar a construção da literatura brasileira. Ver: Luca, 2009, p. 152.

<sup>15</sup> Alguns exemplos: <https://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,ERT12698-15223,00.html> ; <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/livros-didaticos-vao-negar-golpe-militar-e-ditadura-diz-ministro-da-educacao.shtml> ;

vem ancorada na forte presença do livro didático na escola brasileira, e o livro de História marca essa presença desde a própria conformação da disciplina escolar, ainda no século XIX, com o surgimento do Colégio Pedro II (Caimi, 2010).

Há que se ressaltar, ainda, que esses objetos – apontados como ferramenta mais importante no ensino de história (Rüssen, 2010) – frequentemente figuram como principal recurso didático dos professores, o que se percebe a partir do uso reiterado dos livros não só como guia para a preparação e realização das aulas, mas também como base de consultas e pesquisas (Monteiro, 2009; Cavalcanti, 2016)<sup>16</sup>, principalmente em um contexto em que o acesso a bancos de dados e múltiplas fontes de informação e pesquisa era limitado. Ademais, em face da realidade das escolas públicas brasileiras, por vezes, o livro didático foi o único material de leitura acessível, o que fez de sua presença peça recorrente na formação dos indivíduos (Caimi, 2010).

Apesar das mudanças ocorridas ao longo dos anos, em termos de prática no ensino de História, Fonseca (2017) resalta a manutenção de um formato baseado em uma concepção tradicional de História, cujas bases têm origem ainda no século XIX. Essas continuidades também estão presentes nos livros didáticos, como demonstram Miranda e Luca (2004), em um estudo a partir da análise das coleções de História inscritas para o PNLN de 2005: as autoras apontam o predomínio de obras com uma abordagem informativa dos acontecimentos e do conteúdo histórico, o que denominam como *acontecimental*; a predominância da abordagem baseada em uma narrativa cronológica e sucessiva dos eventos, a partir do ponto de vista europeu, aliada a uma perspectiva centrada na valorização da identidade nacional, herança da Reforma Capanema, visto que os conteúdos de História do Brasil são introduzidos já no início do segundo ciclo do ensino fundamental; e, ainda, a presença dominante de obras designadas como *tradicionais*, ou seja, narrativas de caráter informativo, centradas na ideia de verdades irrefutáveis sobre grandes eventos, com pouco espaço para questionamentos ou problematizações.

Conforme discutido no capítulo 2, o comportamento político de um sujeito é algo aprendido, processo que se dá a partir de suas experiências e interações (Niemi, Hepburn, 1995).

---

<sup>16</sup> Ver pesquisa intitulada *A História Ensinada: Saber Escolar e Saberes Docentes em Narrativas da História Escolar*, realizada pelo Núcleo de Estudos de Currículos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. Sob coordenação de Ana Maria Monteiro, o estudo teve como objetivo realizar o levantamento dos livros didáticos da área de história publicados pelas maiores editoras no segmento, e sua utilização por docentes do Ensino Médio.

Sendo assim, trata-se de um fenômeno que ocorre durante toda a vida dos indivíduos (Annick Percheron, 1971; Almond, Powel, 1972), passível de continuidades e mudanças, sob a influência de diversas agências, as quais vão agir de forma intencional ou não para a configuração das orientações, atitudes e preferências políticas de determinado grupo social (Siegel, 1989; Almond, Coleman, 1969).

Se a família é o primeiro grupo do qual o indivíduo fará parte, mediando sua relação com a sociedade, sua autoridade em termos de socialização política é inegável, mas não é detentora de exclusividade, já que os sujeitos são inseridos em outros espaços ao longo da vida. Dentre eles está a escola, instituição social cuja principal incumbência é a de difundir conhecimento, hábitos, valores e perspectivas (Jennings, 2007). Isso significa que a escola é uma das principais agências de socialização política manifesta (Almond, Coleman, 1969) da qual uma pessoa participará.

No âmbito escolar, as disciplinas relacionadas com a política e a vida pública ocupam lugar privilegiado na conformação das maneiras de ler e interpretar o mundo em termos de educação cívica, e no Brasil esse lugar é ocupado majoritariamente pelo ensino de História. Isso se dá não somente pelas determinações curriculares oficiais, as quais assumem um caráter prescritivo (Goodson, 2007), mas também na maneira pela qual esse currículo ganha corpo e é utilizado em aula, tanto pelo intermédio dos professores, quanto pela sua tradução em textos didáticos. Os eventos históricos apresentados, os personagens, os termos utilizados para descrevê-los ou, ainda, o que não aparece no conteúdo contam determinada versão, oficializada pelo Estado.

Diante do exposto, fica claro como o ensino de História do Brasil, tendo o livro didático como artefato substancial na prática educacional, está imbricado na construção de uma narrativa reveladora de determinada visão preponderante sobre o passado, veiculada em uma das principais instituições de socialização política (Rocha, 2017). Tal visão, assentada em certos valores e conhecimentos, integra e ao mesmo tempo é constituída pela cultura política, em uma relação dialética entre esta e a memória social sobre a trajetória política do país. Portanto, o conteúdo didático sobre a ditadura militar no Brasil é dotado de potencialidades no que diz respeito à investigação sobre os legados do passado – inclusive legados autoritários – e sua incidência no presente.

## **5 A DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL DEMOCRÁTICO**

As representações e versões oficiais sobre o passado são produtos, dentre outros elementos, da interação entre cultura política e memória social de determinada sociedade. Além disso, o que se fala sobre o passado não é algo circunscrito apenas ao domínio distante da lembrança, mas está intimamente vinculado ao presente, reinterpretando-se a partir deste. Isso significa que passado, presente e prospecções de futuro estão concatenados, e o tempo histórico passado adquire diferentes sentidos no presente (Gondar, 2005; Barahona de Brito, Sznajder, 2010).

A ditadura militar frequentemente emerge no debate público e, por vezes, de modo contraditório. Manifestações de rechaço a formas autoritárias de governo estão ao lado de certa indiferença sobre o tema e, também, perspectivas positivas e/ou nostálgicas sobre o período (Castro, 2014). Os “anos de chumbo” são lembrados por alguns como “anos dourados”, evocando o que associam aos êxitos do regime: desenvolvimento econômico, segurança, ordem, combate ao comunismo (Angelo, 2018; Reis, 2000).

Tais leituras positivas e nostálgicas ganharam força na última década, com diversos eventos em que não era incomum a presença de manifestantes com cartazes de pedidos de intervenção militar ou outros equivalentes (Angelo, 2018). Apoiadas em uma leitura dos “militares salvadores da pátria”, manifestações nessa linha não ficam limitadas a veículos de informação em dados de rememoração do golpe de 1964; ocorrem tanto nas ruas quanto no Congresso Nacional, demonstrando que a disputa de memórias está bem viva. Isso não quer dizer que avaliações distintas sobre o período autoritário são um fenômeno novo, apenas que as perspectivas positivas se tornaram mais explícitas e públicas, frequentemente mobilizadas por parte da população brasileira (Gasparotto, Bauer, 2021).

A disputa de memórias sobre o passado autoritário se dá no bojo de um país cuja trajetória histórica, social, política e econômica não contribuíram para a construção de cidadãos democratas. Como discutido no capítulo anterior, o resultado foi uma Cultura Política híbrida (Baquero, 2008), com valores conservadores, desinteresse político, desconfiança nas principais instituições políticas, mas, ainda assim, a preferência pela democracia como regime político.

Após uma transição pactuada entre as elites políticas, a maneira com que o Brasil lidou com seu passado autoritário, sobretudo no que diz respeito à ditadura militar vigente 1964 e 1985, foi marcada por iniciativas limitadas de justiça de transição (Elster, 2004; Barahona,

2009; Costa, González, 2019), silêncios e a manutenção de legados institucionais e culturais (Morlino, 2010; Pinto, 2014; Kehl, 2010; Teles, 2010). Sob esses entraves, construiu-se a memória social do passado, composta de múltiplas narrativas. Dentre elas, as versões oficializadas pela chancela do Estado compõem os livros didáticos de História do Brasil, cujo conteúdo faz parte da formação escolar das gerações de indivíduos vivendo pós-redemocratização. Esse enquadramento oficial (Pollak, 1992) conta com personalidades, eventos e abordagens para construir o modo como determinou-se que o período passado deve ser apreendido no presente.

Diante do que foi dito, o presente capítulo se ocupa da análise realizada do conteúdo sobre a ditadura militar nos livros didáticos publicados durante a Nova República.

## **5.1 Os livros que compõem a pesquisa**

### **5.1.1 Aspectos gerais**

A análise se concentrou no conteúdo dos livros sobre a ditadura militar (1964-1985), excluindo-se os exercícios e atividades. Embora seja mais frequente o tema aparecer em um único capítulo do livro, verificou-se casos com uma apresentação mais fragmentada do assunto, dividindo-o em dois ou mais capítulos; nesses casos, analisou-se todos que abarcaram o tópico.

Em termos de estrutura e apresentação, tal como Rocha (2017) afirmou, os livros são bastante similares: a maioria traz um texto principal sobre o assunto, textos complementares, documentos e imagens sobre o tema, além dos exercícios. Além disso, o conteúdo é composto de um percurso narrativo que tem início com a crise do governo de João Goulart/golpe de Estado, seguido das fases e algumas dimensões do regime autoritário, a sucessão dos generais na presidência, finalizando com a eleição da chapa Tancredo Neves/Sarney.

Há, ainda, outras características, em termos organização e desenvolvimento do conteúdo, que são usuais na maior parte dos livros: os generais e seus governos, enfatizando os atos institucionais, obras e/ou sua posição nas tendências do pensamento militar (“Sorbone”, representando o grupo moderado, ou “linha dura”, o grupo mais violento e radical dos militares); o regime militar segmentado em fases (normalmente “anos de chumbo”; “milagre econômico”; “abertura”); e, em alguns casos, uma seção dedicada à relação entre cultura e enfrentamento do regime.

De modo geral, as obras são marcadas por um formato tradicional e cronológico do conteúdo, em uma abordagem informativa, descurando o aspecto construtivo dos processos

históricos (Miranda, Luca, 2004). Esse formato é acompanhado da apresentação segmentada dos eventos, ainda que mantendo um percurso com início-meio-e-fim, o que dificulta a compreensão dos fenômenos e fatos de maneira coesa e conjunta (Rocha, 2017).

### 5.1.2 Classificação e dimensões de análise

A estratégia utilizada para organizar os livros foi a classificação temporal dos itens, agrupados por década da publicação, em quatro conjuntos: livros dos anos 1980; livros dos anos 1990; livros dos anos 2000; e livros dos anos 2010. Isso possibilitou acompanhar as mudanças e permanências presentes nos textos ao longo dos anos. Quanto à unidade de conteúdo, a análise foi realizada nos capítulos dos livros de História do Brasil relativos ao período da ditadura militar de 1964, com foco no texto principal, excluindo-se os exercícios, atividades e textos complementares.

O recorte temporal do material a ser analisado tem dois grandes eventos como marco inicial e final, a saber, o Comício de João Goulart na Central do Brasil em 13 de março de 1964 e a morte de Tancredo Neves e posse de José Sarney como presidente, em 1985. Esse período foi definido por possibilitar captar na análise tanto os acontecimentos que antecederam o golpe, quanto os aspectos em torno da transição democrática.

Embora a maior parte das obras analisadas apresentem um percurso narrativo semelhante, a análise não se orientou por isso. Após uma primeira codificação baseada nos componentes das memórias sociais definidos por Pollak (1992) – acontecimentos, personagens, lugares – desenvolveram-se três grandes dimensões de análise, orientadas pelos legados autoritários relativos a pontos controversos e/ou sensíveis sobre a ditadura militar que ainda encontram espaço na opinião pública. Assim, estão relacionadas à: a) natureza do regime; b) os militares enquanto personagens; c) a dimensão econômica do regime.

Posicionamentos que relativizam ou, ainda, refutam os termos *golpe* e *ditadura* para designar o período autoritário estão incursos nos discursos negacionistas e/ou apologéticos sobre o momento histórico em questão, os quais circulam por diferentes espaços e grupos sociais brasileiros. Tendo isso em vista, a primeira dimensão foi definida considerando a disputa discursiva a respeito da legitimidade ou não do regime.

A segunda dimensão é relativa ao modo como são abordados os generais que ocuparam a presidência, considerando que a confiança dos brasileiros nas Forças Armadas apresenta, historicamente, altos índices, como foi discutido no capítulo 3. Sendo assim, busca-se

identificar se os presidentes militares são apresentados enquanto corporação ou de modo individualizado, se há determinadas características específicas atribuídas a cada sujeito ou, ainda, como são apresentados enquanto presidentes em um regime autoritário.

Um argumento frequente de defesa da ditadura militar é relativo ao desenvolvimento econômico que suspostamente ocorreu devido à adoção de determinadas políticas econômicas pelos governos autoritários. Esse argumento é alicerçado na iniciativa de grandes grupos sociais (Angelo, 2016), bem como em discursos individualizados impregnados de nostalgia, carregando “a força da experiência, da afetividade e da fala em primeira pessoa como marcadores de autenticidade” (Avelar, Valim, Bevernage, 2021, p. 25). Por isso, a terceira dimensão analítica diz respeito à maneira (positiva ou negativa) como as políticas econômicas adotadas durante a ditadura militar são apresentadas e discutidas nos livros ao longo das décadas.

## **5.2 Natureza do regime**

Os esforços empregados em propagandas, aliados à censura e aos entraves às políticas de memória no Brasil, possibilitaram a construção de representações positivas sobre a ditadura militar, o que teve início ainda no próprio regime, mas não se encerrou com a redemocratização. Tais representações, acrescidas de outras manifestações e reações às políticas de memória e reconhecimento, são perpassadas pelo negacionismo, gerando posturas que questionam e/ou negam certas leituras dos passados sensíveis, ao mesmo tempo que incidem sobre a percepção do presente (Valim, Avelar, Bevernage, 2021).

Em que pese o reconhecimento do período entre 1964 e 1985 como ditadura (Rocha, 2017) – alterando as narrativas oficiais, as versões pró regime não saíram de cena, mantendo-se sustentadas e veiculadas não apenas pelos militares, mas por outros grupos sociais (Angelo, 2018). Esse conjunto está circunscrito em um contexto de manutenção de valores autoritários, acrescido do desconhecimento sobre a democracia e seu funcionamento.

Nos diferentes discursos e narrativas que marcam a sociedade brasileira, é pungente o embate em torno da definição do que foi o regime, qual a sua natureza em termos de legitimidade. E esta é uma disputa que tem como uma de suas principais expressões o uso recorrente de palavras antagônicas para referenciar o mesmo ocorrido, demarcando acepções divergentes sobre o passado e o que ele representou.

Na tentativa de identificar se há, nos livros, elementos que possam impelir discursos que questionam a ilegitimidade do regime, bem como sua natureza autoritária, esta dimensão analítica se apoia em dois aspectos: o termo utilizado nos livros para nomear o golpe de Estado que derrubou o presidente João Goulart em 1964; e o termo utilizado nos textos didáticos para nomear o regime.

### 5.2.1 Golpe ou Revolução?

O uso dos vocábulos antípodas *golpe* e *revolução* para designar o mesmo episódio constitui o ponto de partida para a análise da construção de narrativas distintas sobre as políticas, iniciativas e ações realizadas ao longo dos anos de ditadura militar. O termo *golpe* denota a ilegitimidade e irregularidade no processo de tomada do poder, e no governo que dela decorreu, um governo de exceção. Já *revolução* é o termo utilizado pelos próprios militares, uma forma de eufemismo que almeja agregar ao processo a ideia de ampla participação e adesão popular, de chancela dos cidadãos, portanto, legitimando a ação.

Para analisar este aspecto de divergência lexical, foram destacados todas as palavras e expressões adotadas nos textos para fazer referência à deposição do presidente João Goulart em 1964. Esse processo possibilitou a identificação de três termos preponderantes designando o evento. São eles: *Golpe*, *Revolução* e *Movimento*<sup>17</sup>. Além destes, outras formas e locuções também foram utilizadas, de maneira menos frequente e, portanto, aglutinadas em um único conjunto.

Verificou-se que os termos aparecem nas seções dos livros que se ocupam do conteúdo relativo aos antecedentes do regime, e majoritariamente têm sua presença circunscrita a este espaço, não sendo utilizado no restante da obra. Utilizando-se o critério dicotômico presença/ausência dos vocábulos ao longo das décadas, obteve-se o resultado ilustrado pelo quadro abaixo:

---

<sup>17</sup> Durante seminário sobre os 30 anos da Constituição de 1988, em 2018, o então presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Dias Toffoli, afirmou em seu discurso que utiliza o termo “movimento de 1964” para se referir à tomada do poder pelos militares, defendendo esse uso por entender que setores da esquerda e da direita se eximem da responsabilidade no que diz respeito à ditadura, “jogando a culpa toda nas forças armadas”. Esse episódio demonstra que o uso de *movimento* ainda é refratário na sociedade brasileira. Ver: <https://oglobo.globo.com/politica/toffoli-diz-que-nao-usa-mais-golpe-nem-revolucao-mas-sim-movimento-de-64-23116536> ; <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/toffoli-diz-que-hoje-prefere-chamar-ditadura-militar-de-movimento-de-1964.shtml>

**Quadro 2 - Presença/ausência dos termos nas obras**

	<i>Golpe</i>	<i>Movimento</i>	<i>Revolução</i>
<b>1980</b>	Sim	Sim	Sim
<b>1990</b>	Sim	Sim	Sim
<b>2000</b>	Sim	Sim	Não
<b>2010</b>	Sim	Sim	Não

Fonte: elaborado pela autora

Enquanto *golpe* e *movimento* se mantiveram presentes em obras de todas as décadas, o uso de *revolução* desaparece nas décadas de 2000 e 2010. Essa supressão pode ser atribuída à prossecução do PNLD, política que estabeleceu e aprimorou critérios e parâmetros para avaliar a inclusão das coleções didáticas nos Guias publicados pelo MEC (Munaka, 2012). A consequência foi a alteração do quadro de publicações, até então marcado pelo “predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos” (Luca, Miranda, 2004, p. 127), erros conceituais, ou, ainda, desatualizações.

Além da presença e ausência dos termos, analisou-se a sua ocorrência nas obras ao longo do período. É necessário deixar claro que o intuito de tal análise não é uma medição de caráter quantitativo, mas identificar a frequência dos termos permite observações mais detalhadas a respeito da preferência de determinadas palavras, as quais são imbuídas de sentidos distintos.

**Tabela 3 - Frequência dos termos para nomear o evento**

	<i>Golpe</i>	<i>Movimento</i>	<i>Revolução</i>	<i>Outros</i>	<i>Total</i>
<b>1980</b>	43	41	15	23	122
<b>1990</b>	104	37	23	29	187
<b>2000</b>	24	1	0	5	30
<b>2010</b>	17	1	0	9	27

Fonte: elaborado pela autora.

A palavra *golpe* foi o termo de uso mais frequente para se referir ao evento, presente de maneira majoritária nos livros de todas as décadas. Nos livros da década de 1980, contudo, o destaca-se o uso de *movimento*, e a diferença entre as frequências de uso dos dois termos é pequena (43 e 41 vezes, respectivamente). Ao contrário do que inicialmente se imaginaria, considerando que o fim do regime em termos institucionais era um evento muito recente, o termo *revolução* não apareceu como mais frequente nos livros de 1980, pelo contrário, foi o menos utilizado.

A década de 1990 é a que apresenta maior diversidade do uso dos termos em referência ao golpe: a menção a *golpe* foi a mais frequente, seguida de *movimento*, outros termos e, por

fim, *revolução*, mas esta não teve uma frequência irrelevante, aparecendo 23 vezes e em 11 obras. Essa diversidade é um indicativo da disputa em torno da memória do período, bem como à presença de uma narrativa ambígua em relação aos eventos em torno do regime autoritário.

As décadas de 2000 e 2010 são semelhantes no que diz respeito à predominância de menções a *golpe*, bem como à ausência de *revolução*. Ainda que simbolicamente, é importante ressaltar a presença do termo *movimento*, mesmo nos livros de 2010. Em uma definição simples, o substantivo *movimento* pode significar: o ato de se movimentar; uma maneira própria de se mover; agitação produzida por uma multidão que se move em diferentes sentidos; ou, ainda, a ação de um grupo de pessoas unidas com o mesmo propósito. Tendo em vista que o vocábulo é adotado nas obras sem a devida apresentação de sua definição, tem-se o uso de um termo demasiado amplo e vago, sobretudo se comparado a *golpe* e *revolução*.

O uso de tal palavra, genérica e carregada de imprecisão, é revelador da tentativa de neutralidade na narração dos eventos históricos, assim como pode se relacionar ao tratamento em termos de justiça de transição e políticas de memória que predominou no país durante anos: reparação econômica, parco reconhecimento simbólico do que significou o período autoritário, não responsabilização dos responsáveis por violações de direitos humanos, silenciamento e a postura de “deixar o passado no passado”, quando da tentativa de adoção de políticas de memória mais contundentes, apontadas como revanchismo.

No que diz respeito ao contexto em que os termos estão inseridos e suas conotações, as mudanças ao longo das décadas são significativas, com particular destaque para o material dos anos 1980 e 1990. É possível apontar três grandes interpretações apresentadas como motivos que levaram ao episódio:

- a) fenômeno proveniente do descontentamento das classes dominantes e setores conservadores da sociedade com as reformas de base adotadas por João Goulart, tendo os militares à frente da tomada de poder e deposição do presidente;
- b) relacionado à interferência dos Estados Unidos como estratégia frente à disputa entre capitalismo e socialismo, no âmbito do cenário internacional;
- c) uma atitude dos militares para defesa do país frente o avanço do comunismo e a corrupção, problemas associados ao governo de João Goulart.

Nos livros dos anos 1980 o termo *golpe* é mobilizado de modo a demarcar categoricamente o tom crítico da obra ao abordar o conteúdo relativo aos anos de ditadura

militar no Brasil. Além disso, também relacionam o golpe a um evento que proporcionou a posterior implantação de um regime autoritário. Faz-se necessário mencionar que estas obras frequentemente utilizam termos como *burguesia*, *capital internacional*, *imperialismo*, léxico característico de uma abordagem teórica marxista, expressão da já mencionada disputa em torno da reorganização da disciplina escolar História em curso naquele momento.

Por sua vez, o evento *revolução* é apresentado nas obras ora como uma atitude dos militares para defesa do país frente o avanço do comunismo, contando com o apoio popular para validar essa interferência, ora mencionado como título oficial do episódio. Nas obras críticas ao regime em que aparece, não é incomum vir entre aspas, apenas para mencionar que assim foi denominado pelos militares, apesar de não se tratar de um processo revolucionário.

Já *movimento* é um termo empregado de maneira recorrente, e associado à narrativa presente nas obras mais críticas, ou seja, apresenta o evento como consequência da ação organizada pelos militares e por grupos conservadores, financiado pelo empresariado nacional e multinacionais, descontentes com medidas adotadas por João Goulart. O que se destaca aqui é a preferência pelo uso de *movimento* em detrimento de *golpe*. O uso do termo, genérico e evasivo, pode indicar reticência e receio de utilizar uma denominação que poderia ser associada a posturas radicais e não neutras, sobretudo porque não está atrelado à narrativa das obras que adotam *revolução*.

Nos documentos da década de 1990 o padrão no uso de *golpe* se altera consideravelmente. Se até então era empregado por obras abertamente críticas, agora torna-se usual, diretamente associado ao caráter autoritário do regime imposto. O uso de *movimento* torna-se menos frequente, mas não desaparece, sendo empregado não apenas como sinônimo de *golpe*, mas também como o único termo para fazer menção ao evento. Já a palavra *revolução*, em uma acepção de defesa do regime, começa a entrar em desuso, dando lugar ao seu emprego para problemaquadtizar o modo como os militares historicamente a utilizaram.

As obras dos anos 2000 e 2010 são marcadas pelo predomínio do uso de *golpe*, evento descrito a partir das interpretações A e B acima mencionadas, ou seja, considerando os aspectos internos e externos envolvidos no processo de tomada de poder. Acrescido a isso, o vocábulo aparece como diretamente relacionado à destituição de um regime democrático e à posterior implementação de um regime autoritário marcado por repressão e perda de direitos. Em uma considerável mudança, o emprego da palavra *movimento* tornou-se pontual, utilizado predominantemente como sinônimo de *golpe*. E quanto à *revolução*, o termo deixa totalmente

de ser utilizado, não aparecendo nem mesmo para mencionar e problematizar o modo como os grupos pró-regime autodenominaram o evento.

### 5.2.2 Denominação do regime

O reconhecimento da ditadura militar enquanto uma ditadura na historiografia brasileira e literatura sobre o tema não eliminou as versões revisionistas sobre o período em outros círculos e grupos sociais. Além do questionamento do uso do substantivo, há a relativização<sup>18</sup> de seu significado, sobretudo nos discursos que intentam justificar ou amenizar o regime autoritário e suas consequências.

A disputa memorial que suscita dubiedade acerca do caráter autoritário do regime também está atrelada à utilização de termos distintos para denominar o regime, a depender do sentido que se pretende atribuir ao evento. Assim, ainda considerando a importância dos usos lexicais e os sentidos implícitos na escolha de um termo em detrimento de outro, analisou-se os vocábulos utilizados nos livros para dar nome ao regime oriundo do golpe de Estado em 1964.

Destacando-se todas as palavras e expressões empregadas para a denominação do decurso histórico compreendido entre 1964 e 1985, foi possível identificar três grupos predominantes de termos e expressões utilizadas: expressões que contém o adjetivo *autoritário* (governo, regime, república); expressões e/ou o termo *ditadura*; e por fim, a expressão *governo/regime militar*, considerando aqui governo e regime como sinônimos.

A tabela abaixo sintetiza a frequência de cada expressão ao longo das décadas, ainda que o intuito da apresentação das frequências não seja o de incorrer em uma análise quantitativa *stricto sensu*:

**Tabela 4 - Frequência de uso dos termos para nomear o regime**

	<i>Regime/governo</i>				<i>Total</i>
	<i>Autoritário</i>	<i>Ditadura</i>	<i>militar</i>	<i>Outros</i>	
<b>1980s</b>	14	25	74	9	122
<b>1990s</b>	36	231	274	10	551
<b>2000s</b>	5	62	58	6	131
<b>2010s</b>	4	122	49	0	175

Fonte: elaborado pela autora

<sup>18</sup> Um exemplo particularmente útil para ilustrar essa postura relativista quanto ao passado autoritário brasileiro, em tentativas de atenuar a ditadura militar brasileira, comparando-a com os regimes autoritários dos países vizinhos no Cone Sul, diz respeito ao uso do termo “ditabranda” para se referir à ditadura militar brasileira, no editorial do jornal Folha de S. Paulo em 17 de fevereiro de 2009 (<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1702200901.htm>).

Percebe-se que a expressão *regime/governo militar* é predominante nas décadas de 1980 e 1990, substituída por *ditadura* nos anos 2000 e 2010, enquanto expressões contendo o adjetivo *autoritário*, são inequivocamente as menos utilizadas. Todavia, apenas a frequência de uso não é suficiente para indicar a preferência de termo para denominar o evento. Então, analisou-se, também, o sentido de uso nas obras, buscando identificar como tais termos são apresentados.

a) Preferência para *regime/governo militar*:

As obras que se valem exclusivamente do termo *regime/governo militar* são mais comuns na década de oitenta e até meados da década seguinte, e trazem certa reticência em mencionar os aspectos autoritários e medidas arbitrárias características do período. Assim, em tais textos o *regime militar* é apresentado como o período em que o controle político era exercido pelos militares, os quais realizaram mudanças nas instituições políticas e jurídicas para se manterem no poder. A centralização política é destacada, e algumas mencionam timidamente o rompimento com a ordem até então estabelecida, bem como os Atos Institucionais como mecanismos de exceção utilizados pelo governo. Com o passar dos anos, esse uso vai se modificando.

b) Uso de *regime/governo militar* e *ditadura*:

As obras que utilizam *regime/governo militar*, mas também mencionam *ditadura* ou, ainda, *autoritário*, tornam-se mais usuais a partir do final da década de 1990. Dentre algumas destas, observou-se um traço comum relativo às seções em que os termos são mobilizados: nos parágrafos e excertos destinados a apresentar e discutir a repressão policial, violação de direitos humanos, a tortura e os desaparecimentos ocorridos nos “porões” – para utilizar uma palavra recorrente nos livros – menciona-se o regime como uma *ditadura*; o mesmo ocorre nos trechos que tratam do processo de abertura política e transição democrática. Ao mesmo tempo, em outras seções do texto emprega-se *regime/governo militar*.

As obras que fazem distinção entre os termos *ditadura* ou *autoritário* e *regime/governo militar* para abordar diferentes aspectos do período da história brasileira sob o governo dos militares destacam uma caracterização mais específica. A expressão *ditadura* ou *autoritário* é usada para descrever a repressão, a repressão aos movimentos estudantis, guerrilheiros, a aplicação do AI-5 e as arbitrariedades cometidas durante o período. Esses termos são vinculados às leis de exceção que garantiam amplos poderes ao presidente, à perseguição aos opositores

políticos, à repressão, tortura e à transição do autoritarismo para um suposto “regime de liberdades”.

Por outro lado, a expressão *regime/governo militar* é empregada para abordar outras dimensões do período, como a política econômica adotada, o chamado “milagre brasileiro”, o fortalecimento do Executivo, a segurança nacional e o contexto da abertura política. É usada para descrever as políticas governamentais de modernização econômica, o aumento da oposição e a própria abertura política.

Essa diferenciação indica uma tentativa de separar a repressão e a arbitrariedade do regime em relação a outros aspectos do governo militar, como as políticas econômicas. A ênfase na utilização específica de termos busca enfatizar a distinção entre os períodos de repressão e autoritarismo e outros aspectos do governo militar, criando uma divisão entre as práticas repressivas e as políticas econômicas e políticas adotadas durante esse período.

No decorrer dos anos, o uso concomitante das expressões em um mesmo material afasta-se dessa distinção contextual, tornando-se um recurso semântico a fim de evitar a repetição excessiva de uma palavra ou outra na redação do conteúdo. Assim, operam somente enquanto sinônimos, termos equivalentes sem maiores diferenciações.

c) Preferência para *ditadura* e/ou *autoritário*:

Já os livros que lançam mão de *ditadura* e *autoritário* como seus termos de preferência eram minoria até o final dos anos 1990, apenas aqueles abertamente críticos ao regime, tornando-se majoritários nas décadas seguintes. Mais do que isso, os termos não só se consolidaram como os mais utilizados para denominar o período, como aumentaram as menções ao longo das obras, ou seja, ficaram mais frequentes em todo o texto quando se explora individualmente os livros.

Estes destacam um governo autoritário caracterizado pela restrição dos direitos civis e políticos. Apresentam um regime que reduziu a participação popular na vida política, mantendo o Congresso apenas como uma fachada democrática, com um governo centralizado e domínio do Executivo. Há ênfase na forma como esse período foi marcado por decisões unilaterais, sem consulta à nação, onde o presidente e ministros decidiam sem considerar manifestações contrárias. A repressão, a falta de respeito aos direitos humanos, a concentração de renda e a desnacionalização da economia são aspectos recorrentes ao abordar esse período.

Além disso, esses materiais didáticos relacionam a ditadura brasileira ao contexto das ditaduras latino-americanas, ressaltando a militarização do Estado, o apoio dos EUA na implementação do regime ditatorial e a derrubada de garantias constitucionais e normas democráticas, sobretudo com a implantação do AI-5 (Ato Institucional número 5), considerado um dos momentos mais rígidos e contestados desse período.

Os livros destacam a ausência de liberdades, a violação dos direitos individuais, incluindo torturas e assassinatos, como características marcantes desse período. Apesar de mencionarem um período de suposto desenvolvimento econômico em setores como transportes e comunicações, enfatizam os anos de censura, perseguição política e a falta de estado de direito durante a ditadura. Finalmente, a ditadura militar é caracterizada como um período de governos autoritários, marcado pela repressão, perseguições políticas e pela ausência de liberdades democráticas, que modificaram drasticamente o rumo da história do Brasil por cerca de duas décadas.

Considerando a classificação das obras por décadas, constata-se que semelhante ao ocorrido com os termos para denominar o golpe, também se observa aqui uma postura inicial hesitante quanto à nomeação dos processos, mesmo em algumas obras que apresentam criticamente o período. Gradativamente, abandona-se o receio em denominar o período como uma ditadura, de modo mais explícito. Os desafios próprios do ensino da história do tempo presente auxiliam a compreensão desse receio.

A diferenciação no uso de *ditadura* e *regime/governo militar*, em especial nas obras que utilizam os vocábulos em seções diferentes, não apenas como sinônimo com o intuito de evitar a repetição da palavra, impele algumas reflexões acerca das interpretações que um termo ou outro podem desencadear. Nos termos do Dicionário de Política (2004), *Ditadura*

tem (...) uma conotação indubitavelmente negativa. Designa a classe dos regimes antidemocráticos ou não-democráticos modernos. Como tal se contrapõe, como o termo negativo ao termo positivo de uma grande dicotomia, à democracia moderna, por sua vez entendida como designação da classe dos regimes liberal-democráticos (Bobbio et al., 2004, p. 370).

A precisão que o uso de *ditadura* suscita, sobretudo se comparado a *regime/governo militar*, faz com que a palavra adquira maior destaque em relação aos processos e eventos descritos, atrelando-os mais claramente a práticas e características de um regime não democrático. Afirmar que prisões ilegais, centros clandestinos de tortura e desaparecimentos são características de uma ditadura não abre espaço para uma interpretação irresoluta, da mesma

maneira que a transição democrática torna-se mais compreensível se abordada enquanto a passagem de uma *ditadura* para a *democracia*.

Porém, essa utilização distinta conforme o conteúdo da seção do texto, proposital ou não, pode sugerir a errônea interpretação de que dos 21 anos de regime militar, apenas o período de maior repressão pode ser caracterizado como autoritário. Tal concepção equivocada compromete não só a compreensão do que se tratou a ditadura militar brasileira e seus efeitos negativos, mas também do que seria um regime democrático.

Por fim, deve-se mencionar que essas particularidades em torno do nome que se atribui ao período histórico em questão vêm acompanhadas da ausência de definição conceitual dos diferentes tipos de regime político e suas características nos capítulos analisados: dos 52 livros analisados, somente quatro<sup>19</sup> deles trazem a definição explícita de *ditadura/ditadura militar e Estado de Direito*. Tendo em vista os critérios analíticos desta pesquisa, não é possível afirmar que essa definição não seja abordada em outros capítulos das obras, mas caso não seja, este conteúdo ficaria sob responsabilidade individual dos professores regentes ou da iniciativa particular de cada estudante em estudá-los, limitando a aprendizagem coletiva sobre o tema.

### **5.3 Os generais presidentes**

Um dos componentes constitutivos da cultura política brasileira é a confiança nas Forças Armadas, por vezes apresentando níveis de confiança mais altos do que outras instituições públicas, como o governo, os partidos políticos e o Congresso Nacional. Este prestígio se sobressai em um país cujos cidadãos são céticos em relação às instituições democráticas, desconfiados quanto aos seus procedimentos e com baixos índices de participação política (Baquero, 2011).

A maior parte das obras analisadas estrutura o conteúdo cronologicamente, a partir da sucessão dos presidentes, construção tradicional na abordagem escolar sobre o período republicano no Brasil. Os presidentes generais são apresentados com suas realizações, principalmente no que diz respeito aos atos institucionais, bem como seu alinhamento com os grupos distintos nas Forças Armadas, a saber, os moderados e a linha dura (Rocha, 2017). Foram destacados todos os trechos em que tais militares foram mencionados, para analisar mais detidamente como são apresentados, suas principais características e ações em seus anos de

---

<sup>19</sup> São eles: L13; L42; L62; L64 (Conforme código atribuído às obras pela pesquisadora, em anexo).

governo. Verificou-se mudanças nas obras ao longo dos anos, nas descrições e apresentações de todos os presidentes, o que será discutido abaixo.

### **5.3.1 Castelo Branco: de líder do movimento militar a conspirador autoritário**

O principal aspecto do Marechal Castelo Branco nas obras publicadas em todo o período analisado é relativo ao seu papel não só na destituição de João Goulart do poder, bem como as ações de seu governo que possibilitaram as mudanças nas instituições políticas após o golpe. Mas essa característica foi apresentada de diferentes maneiras.

Nos livros publicados entre 1985 e 1989 há a ênfase na atuação de Castelo Branco como uma figura central no início do regime militar, apontando suas ações no contexto de consolidação do poder militar e na implementação de atos institucionais. Menciona-se, ainda, a eleição indireta para a presidência da República e sua associação com o fortalecimento do poder Executivo.

Além disso, é descrito como um líder militar com uma forte presença nas Forças Armadas, comprometido com a estabilidade, mas associado a medidas autoritárias que consolidaram o regime militar. Sua gestão é apresentada como um ponto de transição na vida política e econômica do Brasil, marcado por mudanças significativas nas estruturas institucionais e econômicas:

*O Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco governou o País de 1964 a 1967 e, devido à situação em que o País se encontrava e para poder manter a paz social, necessitou tomar uma série de medidas de exceção. (L5/1985)*

*Foi através do AI-1 que o Congresso Nacional elegeu indiretamente o marechal Castello Branco, um dos mais importantes líderes militares do movimento que derrubou Goulart. (L14/1987)*

Já nas obras publicadas na década de 1990, os eufemismos dão espaço a adjetivos mais incisivos: o “líder defensor da estabilidade” dá espaço para o militar com postura autoritária, associada a uma visão conservadora de segurança nacional, que teve um papel fundamental no golpe e na implementação das bases do regime de exceção, com medidas arbitrárias. Ao mesmo tempo, tendo em vista a multiplicidade de livros analisados, há aqueles que apresentam positivamente não só Castelo Branco, mas todos os outros presidentes gerais, e o regime como um todo, mesmo sendo uma minoria. Abaixo, diferentes trechos das obras, que ilustram as distintas abordagens ao longo da década:

*Desta forma, o marechal Castello Branco pôde contar com um Congresso bastante submisso. Foi esta submissão que possibilitou a aprovação de atos arbitrários e ditatoriais (...). (L22/1990)*

*A cassação de mandatos e a suspensão de direitos políticos caracterizaram os primeiros dois meses do governo Castelo de 1º de abril a 15 de junho foram cassadas, segundo o jornal carioca Correio da Manhã, 378 pessoas. Esta é uma fase de intensa repressão aos que se opunham ao movimento de 1º de abril. (L30/1992)*

*Reagiu prontamente o Presidente Marechal Castelo Branco, que a 27 do mesmo mês promulgou o Ato Institucional n.º 2, que renovou e ampliou as atribuições especiais que lhe haviam sido conferidas pelo anterior. Todavia, confirmando o caráter democrático da Revolução, assegurou a posse dos novos Governadores eleitos. (L39/1994)*

*Sua promessa de inaugurar um período de ordem e paz significava, na verdade, a disposição de impedir qualquer manifestação contrária ao regime recém-instalado. (L43/1997)*

Nos materiais didáticos dos anos 2000 e 2010 observa-se uma transformação na abordagem de descrição dos personagens: as características pessoais e aspectos relativos à sua personalidade não são abordados de forma expressiva, mantendo-se a ênfase nas ações políticas e econômicas dos militares enquanto categoria que ocupava o governo, não tanto enquanto iniciativas individualizadas de um ou outro sujeito.

### **5.3.2 Costa e Silva: linha-dura que impôs ao país o AI 5**

O general Artur da Costa e Silva, segundo presidente da ditadura militar e sucessor de Castelo Branco, foi o general à frente do governo menos mencionado nos livros didáticos analisados. Talvez por essa mesma razão, o modo como foi apresentado ao longo do tempo não sofreu tantas alterações.

Indubitavelmente, o principal acontecimento associado à sua imagem é a assinatura do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, ato que figura nas narrativas como o instrumento responsável pelo endurecimento do regime. Essa associação é acompanhada na proeminência do general como representante da facção interna das Forças Armadas chamada de “linha-dura”, o que o consolida como personagem que deu início ao período denominado nos livros como “anos de chumbo”. Ademais, menciona-se sua doença, que o impossibilitou de concluir o mandato.

### **5.3.3 Médici: anos de terror e “milagre econômico”**

Assim como Costa e Silva, o general Emílio Garrastazu Médici é apresentado no conjunto dos livros didáticos como mais um representante da linha dura. Contudo, ao contrário do primeiro, Médici não é pouco mencionado: aparece não apenas nas seções em que abordam seu governo, como naquelas em que se discute especificamente o projeto econômico da ditadura militar, ou, ainda, o aparato repressivo criado.

Médici é apresentado como a personificação do arbítrio, violência e violação aos direitos humanos de opositores do regime autoritário, com um perfil distinto apenas nas poucas obras com uma narrativa aberta e profundamente positiva a respeito do regime<sup>20</sup>. Uma ênfase significativa é dada à repressão política intensa durante o governo de Médici, destacando o aumento da violência, a eliminação dos grupos guerrilheiros e a censura aos meios de comunicação:

*(...) o período Médici foi o mais negro da época do AI-5. Uma férrea censura amordaçava a Imprensa, proibia divulgar até o surto de meningite no País. Nos “porões do regime”, as torturas eram consideradas “maus tratos”. (L2/1985)*

*Sob o lema “Segurança e Desenvolvimento”, Médici dá início, em 30/10/69, ao governo que representará o período mais absoluto de repressão, violência e supressão das liberdades civis de nossa história republicana. Desenvolve-se um aparato de “órgãos de segurança”, com características do poder autônomo, que levará aos cárceres políticos, milhares de cidadãos, transformando a tortura e o assassinato numa rotina... (L42/1996)*

*Em seu governo, considero o período áureo da repressão, ocorreu o chamado Milagre Brasileiro, fase em que, graças ao imenso afluxo de capital estrangeiro, o país virou um verdadeiro canteiro de obras. (L52/2000)*

Outro aspecto atrelado a seu governo é o que se denomina como “milagre econômico”, ou “milagre brasileiro”, período de desenvolvimento econômico ocorrido no Brasil, intensamente utilizado em campanhas publicitárias para exaltar tanto o regime quanto o presidente. Por outro lado, embora mencionem a estabilidade aparente do governo de Médici, a popularidade e a estabilidade econômica passam a ser gradativamente vistas como resultado da censura e da propaganda eficientes, não necessariamente da eficácia administrativa ou governança ativa:

*Enquanto torturavam e assassinavam brasileiros, os militares procuravam ganhar a opinião pública por meio de uma bem-cuidada propaganda. O governo do general Emilio Garrastazu Médici (1969-1974) investiu fortemente na criação de uma imagem positiva para a ditadura. (L64/2015)*

A principal diferença identificada entre as obras está na perspectiva privilegiada no conteúdo didático: enquanto a ênfase na repressão e nos direitos humanos violados permanece constante ao longo do tempo, as obras mais recentes tendem a abordar seus aspectos institucionais específicos, além de se concentrarem mais no fenômeno do “milagre econômico”.

### **5.3.4 Geisel: distensão “lenta, gradual e segura”**

Quarto general a ocupar a presidência na ditadura militar, Ernesto Geisel é o personagem que se apresenta de maneira mais controversa e ambígua no material analisado, além de ser o

<sup>20</sup> Dentre as obras analisadas, os livros L5 e L 39 são os que possuem as narrativas mais conservadoras pró-regime.

mais mencionado, mesmo nas obras que mencionam os demais presidentes superficialmente. O principal evento a ele relacionado é o início do processo de transição democrática, comumente denominada “distensão política”.

Nos livros didáticos publicados entre 1985 e 1989, destacam-se suas ações para revogar o AI-5, extinguir a censura, propiciar maior liberdade de imprensa e dar início à redemocratização, sendo elogiado por suas tentativas de enfraquecer o aparelho repressivo e a linha dura militar. O presidente é reconhecido por suas ações de controle contra os excessos da repressão, evidenciando sua força pessoal contra os setores mais autoritários. Geisel também é caracterizado como um líder distante da imprensa, extremamente calado e, por vezes, autoritário em suas decisões e centralizador.

*No Governo do General Geisel esboçou-se o projeto de reforma no sentido de uma abertura política, visando a democratização do País. Segundo este Presidente a abertura deveria ser lenta, gradual e segura. (L1/1985)*

*No seu primeiro ano o novo governo diminuiu a repressão contra as oposições e a censura da imprensa. (L3/1985)*

*Mas é preciso dizer que essa inflexão ocorreu sob controle absoluto do presidente Geisel, cujo estilo, no dizer de José Honório Rodrigues, foi “autoritário, personalista, duro, alemão demais para um povo tão pouco germânico” como o brasileiro. Apesar disso, o governo Geisel – ao contrário de seu antecessor – não foi marcado pelas atitudes ultra-reacionárias, nem pela impiedosa repressão policial. (L16/1987)*

Essa imagem positiva sobre Geisel é recorrente, sobretudo quando comparado ao seu antecessor. Mas esse quadro sofre alterações nas décadas seguintes. A partir dos anos 1990, inicia-se uma abordagem que destaca o caráter paradoxal em relação à abertura política, destacando a adoção de práticas contraditórias, como a cassação de mandatos e o fechamento do Congresso, além do conjunto de medidas autoritárias conhecido como “Pacote de Abril”, apesar de promover certa flexibilização, como a redução da censura à imprensa, como é possível observar nos trechos a seguir:

*Mas a ambigüidade do regime continuou: embora promettesse a abertura, o presidente cassou mandatos e, em abril de 1977, após o veto emedebista ao projeto de reforma do Judiciário, fechou o Congresso Nacional por um período de 15 dias. Nesse tempo de recesso, sempre usando as atribuições que o AI-5 lhe dava, Ernesto Geisel outorgou o "pacote de abril". (L45/1996)*

*Na sua posse, em 1974, o novo presidente, Ernesto Geisel, sinalizou que em seu governo haveria uma abertura política lenta, gradual e segura, ou seja, num ritmo que não desagradasse aos setores militares mais reacionários ou radicais, a chamada linha-dura. Mas, diante do crescimento do MDB e de outros movimentos oposicionistas, o presidente Geisel fechou o Congresso Nacional, em 1977, e editou o Pacote de Abril, um conjunto de medidas autoritárias que modificavam a legislação eleitoral na tentativa desesperada de manter a Arena como o maior partido do Brasil e garantir a eleição do próximo presidente militar. (L50/1999)*

### 5.3.5 Figueiredo: o fim da ditadura militar

Finalmente, o último presidente da ditadura militar, apresentado predominantemente como o governante que concluiu o processo de abertura política iniciado no governo anterior. A primeira coisa a ser mencionada é o fato de que, juntamente com Costa e Silva, Figueiredo não é muito mencionado nos livros, mas faz-se necessário alguns comentários sobre os excertos que o descrevem.

Ao longo dos anos, enfatiza-se sua posição de sucessor de Geisel, o compromisso com a continuação do processo de abertura e transição democrática, destacando-se a Lei da Anistia como um marco de seu governo. Esses aspectos são mencionados recorrentemente, em todas as décadas analisadas, frisando sua posição como o último presidente militar e o esforço para consolidar a redemocratização:

*O Presidente Figueiredo se propôs a continuar a política de abertura e **fazer do Brasil uma verdadeira democracia**. Em seu governo, destacamos a concessão de uma anistia aos prisioneiros políticos e o fim do Ato Institucional nº5 (AI-5). (L9/1987)*

*E seu primeiro passo rumo a abertura foi bastante promissor: a Lei da anistia, aprovada em 28-08-79, foi um instrumento efetivo de redemocratização, apesar de não ser ampla, geral e irrestrita, conforme a exigência da mobilização popular. (L24/1990)*

*O governo Figueiredo levou a cabo a distensão pretendida por um setor mais liberal das Forças Armadas. Dois fatos marcaram esse processo. O primeiro foi o envio de um projeto ao Congresso concedendo anistia, isto é, o perdão aos envolvidos em crimes políticos e aos acusados de tortura e morte de opositores. (L46/1997)*

A principal mudança está relacionada à adoção de uma perspectiva mais crítica sobre seu papel na implementação das medidas relativas à abertura política, como a Lei de Anistia. Assim, no lugar de tratar tais iniciativas como logros de Figueiredo, explora-se as pressões e mobilizações da sociedade civil para o restabelecimento democrático:

*Eleito por via indireta, João Batista Figueiredo assumiu o poder em janeiro de 1979, debaixo de uma onda de greve e mais uma vez a sociedade brasileira forçava a abertura. Em seu discurso de posse, Figueiredo afirmava: "Juro que farei desse país uma democracia", promessa que seria arduamente cobrada pelo povo. (L52/2000)*

*Durante seu mandato, ocorreram inúmeras manifestações pressionando o governo a conceder anistia aos presos e exilados políticos do regime militar. Por causa da pressão da opinião pública, dos comitês e da população, Figueiredo criou a Lei da Anistia, em 1979. (L59/2009)*

Além dos aspectos específicos de cada personagem acima, observou-se uma mudança notável nas obras mais recentes: a abordagem individualizada sobre cada um dos generais na presidência é substituída por um panorama geral, em que as medidas são atribuídas aos militares enquanto corporação ocupando o governo. O que até então era atribuído a um determinado

presidente, passa a ser de responsabilidade coletiva, como demonstra o trecho abaixo, retirado do livro L62:

*Ao chegarem ao poder por meio do golpe de Estado de 1964, eles [os militares] montaram uma grande rede de informações, de repressão e de censura, com o objetivo de vigiar os opositoristas e, ao mesmo tempo, impedi-los de participar da vida política. (L62/2013)*

Uma questão que está intimamente relacionada à denominação do regime e possíveis leituras equivocadas sobre o que de fato constitui um governo autoritário também está presente nas representações dos presidentes. Trata-se da inevitável comparação entre Médici e Geisel, o primeiro atrelado às violações de direitos humanos em centros clandestinos de tortura, enquanto o segundo assume a posição de expoente do setor moderado das Forças Armadas, “pai” da abertura política.

Ressaltar a figura de Médici e os “anos de chumbo” pode contribuir para reforçar a percepção de autoritarismo como característica dos anos de governo deste general, exclusivamente relacionado aos aspectos específicos do aparato de tortura. Ao mesmo tempo, favorece a imagem moderada do governo seguinte, que pode ser erroneamente apreendido como não mais autoritário, em especial por marcar o início da transição democrática.

#### **5.4 Dimensão econômica do regime autoritário**

Os aspectos relativos às políticas e diretrizes econômicas são tópicos frequentemente acionados por aqueles que argumentam em defesa da ditadura militar ou, ao menos, buscam relativizar seus danos e justificar as arbitrariedades. É o caso de possíveis leituras positivas sobre as heranças econômicas deixadas pelo regime autoritário, sob o argumento da relevância de obras e projetos para impulsionar o desenvolvimento do país.

Essa perspectiva não é surpreendente, considerando os esforços em termos de publicidade e divulgação dos “Grandes Projetos” implementados nos anos 1970, assim como a iniciativa de outros grupos voltadas para a construção de uma memória social específica sobre o período, a exemplo do empresariado no estado do Espírito Santo (Santos, Angelo, 2019):

*(...) a elite econômica e política promoveu no Espírito Santo uma visão positiva do período militar com a propagação de ideias positivas sobre as ações do Estado e a atração de conglomerados econômicos para áreas estatais, além da concessão de isenção de impostos, por exemplo, consolidado por meio do argumento dominante de que o estado fora beneficiado nesse período a partir da implementação dos Grandes Projetos, saindo da condição da monocultura do café para a fase industrial (Santos, Angelo, 2019, p.74).*

Tendo isso em vista, buscou-se analisar as seções dedicadas ao período do “milagre brasileiro” nos livros didáticos. Para tanto, após identificados, realizou-se uma análise de sentimento dos excertos, categorizados como positivos, negativos ou neutros, a depender do tom e sentido atribuído ao conteúdo. Considerou-se enquanto unidade de contexto cada parágrafo contendo informações a respeito das políticas econômicas, obras, seus resultados e consequências sociais.

As descrições negativas se concentram predominantemente nos mesmos aspectos nas diferentes décadas analisadas: críticas à concentração de renda; ao endividamento externo e consequente dependência financeira do país em relação a organismos internacionais; arrocho salarial e redução real dos salários. O que efetivamente se altera é o emprego de uma linguagem mais ou menos crítica e enfática, o uso de termos técnicos econômicos, a recorrência de metáforas e adjetivação.

Já as descrições positivas se referem majoritariamente aos seguintes tópicos: o “milagre econômico”, expressão recorrente, associada a um período de grande crescimento econômico, expansão industrial, aumento das exportações e utilização de capitais estrangeiros; desenvolvimento da infraestrutura, enfatizando-se a construção de grandes obras públicas, como rodovias, hidrelétricas e outras estruturas destinadas a modernizar o país; crescimento industrial, destacando a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos, investimentos em setores como energia, siderurgia e petroquímica; os benefícios para a classe média, especialmente o aumento do crédito ao consumidor, permitindo a aquisição de bens duráveis; a atração de investimentos estrangeiros, acordos de cooperação e investimentos de empresas multinacionais no país – este último tópico também foi abordado nas descrições negativas, mas sob a perspectiva do endividamento externo e a dependência econômica.

A comparação entre os trechos designados como positivos e negativos sobre a dimensão econômica da ditadura militar, presentes nos livros didáticos das diferentes décadas (1980, 1990, 2000 e 2010), revela uma transformação na percepção e na análise desse período histórico, refletindo mudanças na abordagem, ênfases e profundidade dos temas. Ao mesmo tempo, a análise das obras publicadas nas diferentes décadas possibilitou identificar os traços que pouco mudaram, mesmo com o avançar dos anos de democracia.

A profundidade do conteúdo é primeiro aspecto em que se nota a mudança. Os textos mais antigos tendem a ser menos aprofundados, ao passo que as edições mais recentes dos livros

didáticos tendem a fornecer uma análise mais detalhada e abrangente, explorando de forma mais ampla as políticas econômicas adotadas durante a ditadura. Seguem alguns exemplos de diferentes trechos que versam sobre a concentração de renda:

*Contribuiu decisivamente para o milagre a concentração da renda. Os ricos ficaram cada vez mais ricos e os pobres ainda mais pobres. (L3/1985)*

*O crescimento do produto interno começou a cair, e caiu em um terço durante seu governo. A queda foi o resultado interno de um crescimento econômico ambíguo e frágil, pois favorecia apenas a uma minoria da população, jogando a maioria na miséria. (L10/1986)*

*enquanto o Estado se fortalece, os ricos se enriquecem e o povo cada vez mais empobrece. (L42/1996)*

*Na realidade, embora o bolo estivesse crescendo, a repartição de seus pedaços não era de forma alguma uniforme. Isso quer dizer que, se alguns setores da sociedade de fato estavam acumulando riquezas, o povo ia de mal a pior, e o país cada vez mais endividado e sem soberania. (L52/2000)*

*A política econômica, de fato, trouxe estabilidade para o país, mas foi responsável por elevar a concentração de renda e o custo de vida, aumentando a desigualdade social. A concentração de recursos na Região Sudeste acentuou a miséria em regiões brasileiras que já sofriam os efeitos de sucessivas crises econômicas. (L63/2016)*

Constatou-se, ainda, variações na linguagem e tom adotado nos textos. Os trechos mais antigos tendem a adotar uma linguagem mais descritiva e carregada de juízos de valor, enquanto as edições mais recentes buscam uma abordagem mais contextualizada e analítica. Além disso, é importante mencionar a presença de termos e expressões características do materialismo histórico, especialmente nas obras dos anos 1980, tais como “classe dominante”, “modos de produção”, “burguesia” e “luta de classes”:

*O “milagre brasileiro” foi o resultado de uma conjuntura econômica internacional onde os países imperialistas procuravam produzir a custo mais baixo. Para tanto, procuravam os países atrasados, onde se processava uma política de arrocho salarial. (L10/1986)*

*Se, por um lado, esse conjunto de medidas atendia aos compromissos com o capitalismo e correspondia à visão elitista dos seus executores (Roberto Campos, Mário Henrique Simonsen e Delfim Netto), por outro, servia para aprofundar a dependência do país em relação aos interesses internacionais e cavar um fosso entre o Estado autoritário e a sociedade, na medida em que o progresso material não se convertia em benefícios sociais significativos. (L20/1989)*

*(...) a crise econômica iniciada nos anos 70 determinou uma proletarização cada vez maior da classe média, que vem tendo seu poder aquisitivo achatado. (L26/1991)*

*Amedrontadas com o aprofundamento da luta de classes no Brasil e seduzidas pela promessa de segurança e desenvolvimento, a burguesia e boa parte da classe média aderem ou submetem-se ao regime autoritário, se não concordando, ao menos acomodando-se a ele. (L33/1993)*

Esse fenômeno pode ser atribuído ao movimento em torno da proposta de novas práticas e rearranjo dos conteúdos da disciplina História, concomitante à sua gradativa retomada aos currículos, após anos substituída pelos famigerados “Estudos Sociais” implementados durante a ditadura.

Os idealizadores dessas diferentes propostas (cujo modelo inicial ocorreu em Minas Gerais) defendiam o rompimento com a ênfase nos grandes eventos políticos e personalidades proeminentes da história oficial. Ao contrário, propuseram uma análise fundamentada nas lutas de classe e nas mudanças estruturais como ponto de partida para a compreensão histórica, o que evidenciava uma clara influência do marxismo (Fonseca, 2017).

A análise dos livros evidenciou também uma mudança significativa na abordagem da ditadura militar brasileira ao longo do tempo, especialmente quando se observa a perspectiva crítica dos textos em diferentes décadas. Nos anos 1980 e 1990, as obras tendem a destacar aspectos negativos de maneira crítica e direta, enfocando temas como repressão política, censura, violações dos direitos humanos e as consequências negativas das políticas econômicas, como concentração de renda, endividamento externo e desigualdades sociais.

As citações a seguir exemplificam essa abordagem crítica, revelando a visão desfavorável sobre o papel das Forças Armadas, tecnocratas e os resultados das políticas adotadas durante o regime militar. O período é descrito como marcado por uma manipulação da História e uma realidade oculta por trás do chamado "Milagre Brasileiro".

*O desenvolvimento capitalista brasileiro, do qual se beneficiavam a burguesia e as empresas associadas ou integralmente estrangeiras, precisava das Forças Armadas e dos tecnocratas, para exercerem funções de controle, no plano social, e modernizadoras, no plano administrativo. (L26/1991)*

*A expressão Milagre Brasileiro deve ser entendida como distorção da História como Ciência ou como simples produto da propaganda oficial levada a cabo no governo Médici. Foi nesse período que os círculos dirigentes governamentais usaram e abusaram dos meios de comunicação para se autopromover, mascarando uma realidade marcada pelo crescimento das grandes empresas estrangeiras e de setores da alta burguesia, favorecidos pela intensa concentração da renda. (L31/1992)*

*Para dirigir a economia e a administração cotidiana do país, os militares da linha dura necessitavam dos tecnocratas. Estes, por sua vez, precisavam dos militares autoritários para continuar no poder. Foi essa aliança que permitiu o crescimento do Brasil a taxas médias de 10% ao ano. (L35/1993)*

*(...) a ditadura, além de modernizar a indústria de base, estimulou a de bens de consumo duráveis. Maravilha das maravilhas: a família de classe média se realizava existencialmente comprando TV em cores, aparelhagem de som, automóveis, eletrodomésticos. E até a classe operária foi arrastada nesse processo de crença na ascensão social baseada na aquisição do radinho de pilha ou do tênis incrementado. (L40/1994)*

Contudo, ao adentrarmos nas obras dos anos 2000 e 2010, percebemos uma alteração na abordagem. Apesar de as críticas persistirem, há uma tendência em ressaltar os aspectos positivos, aparentando uma postura mais neutra e descomprometida para evitar discursos polarizados. As citações apontam para uma análise mais ponderada da política econômica adotada pelos militares, enfatizando benefícios para determinadas camadas sociais, como operários especializados, e os esforços para garantir a autossuficiência em setores estratégicos.

*A política econômica dos militares beneficiou, ainda, uma parte dos operários especializados, principalmente das indústrias automobilísticas e de autopeças. Trabalhadores da chamada região do ABC, na Grande São Paulo (Santo André, São Bernardo e São Caetano), por exemplo, passaram a ter um padrão de vida semelhante ao de certos setores da classe média. Tendo obtido uma significativa elevação nos salários, podiam adquirir, em prestações, bens como geladeiras, aparelhos de televisão e automóveis. (L60/2008)*

*Na economia, os governos militares desse período procuraram garantir a autossuficiência do Brasil na produção de petróleo, de aço e equipamentos industriais e na geração de energia elétrica. (L55/2003)*

*Grandes empreendimentos públicos que buscavam fornecer infraestruturas necessárias para o crescimento econômico foram desenvolvidos nesse período: investimentos na Eletrobrás, Petrobrás e a criação da Empresa Brasileira de Telecomunicações, a Embratel. (L55)*

*Os militares desejavam a modernização e o crescimento econômico do país e, para isso, estabeleceram uma política econômica desenvolvimentista calcada na ampla participação do Estado e do capital externo. (L67)*

A comparação demonstra uma modificação contraintuitiva na forma como a ditadura militar é retratada nos livros didáticos. Em que pese as mudanças ocorridas nas obras em termos de posicionamento mais crítico sobre a ditadura militar, em particular nas seções dedicadas a abordar a violência e as violações de direitos humanos que marcaram o período, a dimensão econômica é o assunto que mais apresentou representações ambíguas, mesmo nas obras publicadas nos anos mais recentes.

## **5.5 Algumas conclusões**

O ensino da História do Brasil é profundamente influenciado pelo uso do livro didático como peça central na prática educacional. Este material se torna fundamental na construção de uma narrativa que revela uma perspectiva predominante sobre o passado, transmitida por uma das principais instituições de socialização política, portanto as representações da ditadura militar nos livros didáticos estão relacionadas com a cultura política e a memória social no Brasil. Realizar essa abordagem integrada permitiu compreender mais profundamente como a educação histórica nos livros didáticos contribui para a formação da consciência política e histórica dos estudantes, atuando sobre a formação de suas percepções acerca do passado e influenciando suas ideias e atitudes no presente. A análise das representações da ditadura nos

livros didáticos revela não apenas como o período é entendido e lembrado, mas também como contribui para a continuidade ou a transformação dos valores culturais e políticos na sociedade brasileira.

Sendo assim, objetivando identificar as possibilidades e caminhos em torno do passado contado no presente, este capítulo foi dedicado à análise das diferentes representações sobre a ditadura militar nos livros didáticos de História do Brasil publicados desde a redemocratização. A investigação centrou-se em três grandes dimensões analíticas, definidas a partir dos valores e atitudes dos brasileiros em relação à democracia e autoritarismo, e dos discursos sobre a ditadura militar que compõem o imaginário social sobre este passado.

A primeira dimensão trata das concepções em torno natureza do regime veiculadas nas obras, identificadas em dois pontos principais: o golpe de estado de 1964 e a denominação atribuída ao regime autoritário. Com isso, buscou-se revelar se a ditadura é apresentada como um regime legítimo ou não, e nesse âmbito, as mudanças ao longo dos anos foi notória. Na maior parte dos casos, houve uma revisão crítica em relação à denominação do processo de deposição do presidente João Goulart pelos militares, e da própria nomenclatura do regime.

A hesitação em nomear adequadamente os eventos e processos de acordo com suas características intrínsecas, inicialmente percebida nas obras, foi gradativamente cedendo espaço para o uso de termos mais precisos: nos livros didáticos mais recentes, a designação “golpe” é majoritariamente empregada, enquanto nas obras dos anos 1980 e 1990 preferiam-se termos genéricos como “movimento militar”. O mesmo ocorreu com a denominação do regime autoritário, já que “ditadura militar” passa a ser amplamente adotada, substituindo termos como “governo militar” ou até mesmo “governos da revolução”, demonstrando a sedimentação de narrativas que, sem mais espaços para dúvidas, reconhece o regime como uma ditadura militar.

Isso reflete um movimento em direção a uma representação mais precisa e crítica do período, mas não se deve perder de vista que a multiplicidade de termos adotados em um momento crucial para o estabelecimento de uma memória social sobre esse transcurso histórico contribuiu para a sedimentação de discursos ambíguos ou, por vezes, equivocados, alçados ao *status* de verdade, por serem veiculados em documentos oficiais, a saber, os livros didáticos.

A segunda dimensão analítica voltou-se para a abordagem dos gerais que assumiram a presidência, levando em conta os históricos altos índices de confiança dos brasileiros nas Forças Armadas. Na maioria das obras analisadas, a estrutura cronológica prevalece,

destacando a sucessão dos presidentes como abordagem tradicional no ensino sobre o período republicano no Brasil. Os presidentes militares são apresentados em relação às suas “conquistas” e iniciativas, especialmente no que diz respeito aos atos institucionais, além de seu posicionamento em relação aos diferentes grupos dentro das Forças Armadas, incluindo os “moderados” e a “linha dura”.

A nomenclatura do regime e suas possíveis interpretações errôneas sobre o que define um governo autoritário estão intimamente ligadas a uma questão presente nas representações dos presidentes. Isso se refere à comparação inevitável entre Médici e Geisel: o primeiro associado às violações dos direitos humanos em locais clandestinos de tortura, enquanto o segundo é reconhecido como representante do setor moderado das Forças Armadas e visto como um impulsionador da abertura política. A abordagem individualizada dos militares contribui para essas leituras equivocadas. Quando se traça uma narrativa em que a figura de Médici – e não dos militares - é indissociável dos “anos de chumbo”, reforçar a percepção do autoritarismo como um traço distintivo do governo desse general, especialmente vinculado aos aspectos específicos do aparato de tortura. Ao mesmo tempo, isso pode promover a imagem mais moderada do governo subsequente, levando ao equívoco de considerá-lo como menos autoritário, especialmente por seu papel no início da transição para a democracia.

Tendo isso em vista, há uma mudança positiva na abordagem dos presidentes militares nos livros didáticos. Inicialmente, a tendência era individualizar as ações e decisões, focando em figuras presidenciais específicas. Com o tempo, observa-se uma transição para uma visão mais coletiva, analisando o conjunto dos militares no poder e suas políticas como um todo. Esta mudança reflete um entendimento mais profundo de que as políticas e ações não eram isoladas, mas parte de um sistema mais amplo de governança militar.

Por fim, a última dimensão da análise se debruçou sobre a abordagem das políticas e diretrizes econômicas adotadas ao longo dos 21 anos de ditadura militar. Para isso, atribuiu-se rótulos de sentimento positivo, negativo e neutro aos trechos do conteúdo da temática, e os resultados encontrados proporcionaram identificar as transformações e continuidades nas versões oficiais sobre os aspectos econômicos.

Sem dúvidas, a principal mudança encontrada foi o aprofundamento do conteúdo. Os textos mais antigos costumam ser menos abrangentes, enquanto as edições mais recentes dos livros didáticos tendem a apresentar uma análise mais detalhada e completa, com uma exploração mais ampla das políticas econômicas adotadas durante o período ditatorial.

Percebeu-se, também, oscilações em termos de linguagem e tom adotados nos conteúdos, além de um conjunto específicos de obras dos anos 1980 e 1990 que adotaram expressões comuns do materialismo histórico.

Entretanto, o que mais salta aos olhos na análise mais detida da dimensão em questão é a permanência – ou seria retomada? – de abordagens com tendências positivas ou, ao menos, relativistas sobre o desenvolvimento econômico na ditadura. Isso ocorreu especialmente nos anos 2000, quando alguns livros passaram a apresentar, ao lado das críticas, aspectos que aparecem como ganhos oriundos da gestão econômica do regime autoritário, como o crescimento econômico e a modernização do país.

Tal fenômeno, que pode parecer controverso em um primeiro momento, não apenas reflete uma mudança na narrativa histórica, mas também se alinha às análises do capítulo 3 sobre a persistência de legados autoritários na cultura política brasileira. Pode ter havido, ao longo do tempo, uma preocupação em alterar a abordagem sobre os temas políticos (por exemplo, a diferenciação dos termos para fazer referência ao golpe ou ao próprio regime), mas no que diz respeito à dimensão econômica ainda há a manutenção de perspectivas positivas, mesmo em livros mais progressistas. Portanto, pode-se afirmar que um dos legados autoritários mais pujantes manifestos nas apresentações oficiais sobre o regime autoritário instituído em 1964 está assentado no que se expõe sobre a economia, os ditos “ganhos” e “avanços” ocorridos, mesmo em um momento que representou consideráveis prejuízos em outras instâncias da vida.

Além disso, a hesitação em confrontar os aspectos mais nefastos da ditadura nos materiais educacionais não foi apenas uma decisão editorial, mas uma representação da própria sociedade e de como o país lidou o passado autoritário. Nesse bojo, de modo geral, os conteúdos didáticos não romperam definitivamente com os acordos da transição democrática e os privilégios que foram assegurados: as narrativas e representações sobre a ditadura ainda possuem muitos aspectos de continuidade com o passado autoritário.

A escola é o espaço privilegiado para a divulgação do passado político de uma nação, o que significa dizer que o modo como ditadura militar é retratado nos livros didáticos pode tanto perpetuar quanto desafiar os legados autoritários, influenciando diretamente as atitudes e percepções dos indivíduos sobre democracia e autoritarismo. Então, após a análise empreendida nesta tese, pode-se concluir que a construção coletiva majoritária sobre o passado ainda carece de esforços no sentido de rechaçar possíveis adesões a saídas autoritárias para os problemas

políticos do país. Após quase trinta anos do fim da ditadura militar, ainda há muitos desafios para o fortalecimento da democracia brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo não apenas explorar a persistência de tendências autoritárias em uma nação que se identifica como democrática, mas também entender como a educação histórica influencia a formação de valores políticos. Tendo isso em vista, a trajetória do estudo sublinha a interseção entre a Ciência Política, especificamente na área de Cultura Política, e a História, ressaltando a importância da memória social e dos processos de transição política, uma relação dialética: a memória social de uma nação é crucial no aprendizado, na transmissão e na construção de valores e atitudes que impactam a esfera pública; ao mesmo tempo, a construção social do (e sobre o) passado também é fruto de tais valores.

Desse modo, socialização política e legados autoritários são dois elementos fundamentais para o estudo. Estes constituem aspectos de continuação histórica e/ou reações ao passado, após a mudança formal que demarca o fim de um regime autoritário e início do regime democrático, são vestígios que podem estar presentes em diversos âmbitos sociais, com o potencial latente de influir negativamente no estabelecimento e consolidação da democracia. Tais legados podem se manifestar em diversas dimensões da vida social, incidindo não apenas sobre as instituições políticas, como também na memória social construída sobre o passado autoritário ou, ainda, os valores e orientações políticas e sociais dos indivíduos.

A socialização política diz respeito ao conjunto de mecanismos pelos quais se constituem as atitudes, comportamentos e preferências políticas dos indivíduos, o que ocorre em diversas instituições sociais, que se configuram enquanto agentes nesse processo. Dentre estes agentes destaca-se a escola, instituição cuja função imanente é a de socialização política manifesta, a partir de conteúdos escolhidos de maneira a cancelar determinadas visões de mundo. Destacam-se, portanto, as disciplinas escolares que se relacionam diretamente com a política e a vida pública, a exemplo da História do Brasil, veiculando determinadas representações sobre o passado, o que deverá ser lembrado e o que será esquecido. Uma vez que a disciplina História do Brasil é central no processo de formação dos indivíduos, o livro didático utilizado em seu estudo atua como um importante instrumento de socialização política, visto que são documentos de suas épocas, carregados de conceitos, valores, perspectivas, eventos e sujeitos de destaque em um tempo e por um grupo.

O estudo contou com a análise de dados quantitativos e qualitativos. Foram selecionadas e analisadas variáveis de todas as ondas do World Values Survey, de modo a identificar tendências de mudança e permanência ao longo dos anos, a partir das séries temporais.

Relacionadas a valores democráticos e uma possível nostalgia da ditadura, as variáveis cobriam os seguintes tópicos: avaliação da democracia; avaliação da ditadura; preferência por um regime democrático em detrimento de um regime autoritário; apoio (ou não) a um regime militar; confiança em instituições democráticas; confiança nas Forças Armadas; percepção sobre características de um regime democrático.

Além disso, foram analisados os conteúdos sobre a ditadura militar brasileira presentes nos livros didáticos de História do Brasil publicados entre 1985 e 2016. A análise de conteúdo se deu a partir de três grandes dimensões analíticas, definidas tanto a partir do exame das variáveis do WVS quanto a aspectos controversos e sensíveis sobre a ditadura militar que, de alguma maneira, ainda reverberam na opinião pública. Foram elas: a natureza do regime, considerando a disputa discursiva a respeito da legitimidade ou não do regime; os generais presidentes; e a dimensão econômica do regime, tendo em vista a maneira (positiva ou negativa) como as políticas econômicas adotadas durante a ditadura militar são apresentadas e discutidas nos livros ao longo das décadas. Desse modo, a pesquisa se voltou para a forma como a memória da ditadura militar é refletida nos livros didáticos de História do Brasil e como isso se entrelaça com as atitudes políticas na sociedade contemporânea.

Os dados do World Values Survey mostraram que muitos brasileiros ainda nutrem uma certa nostalgia pela ditadura e mostram receptividade a lideranças personalistas e autoritárias. Este aspecto foi dramaticamente ilustrado durante o último governo federal, onde valores autoritários foram mobilizados de modo reiterado, colocando em risco a estabilidade do regime democrático e trazendo os militares novamente para o centro do palco político.

Os resultados obtidos na análise dos livros apontam para uma transformação considerável na maneira como a ditadura militar é retratada nos livros didáticos. Onde antes predominavam termos mais neutros e uma tendência à individualização dos presidentes militares, agora observamos uma abordagem mais crítica e coletiva, reconhecendo o regime como autoritário e suas políticas como parte de um sistema mais amplo de governança militar. Esta mudança reflete um tímido avanço na memória social e na narrativa histórica do Brasil, mas também revela a persistência de uma Cultura Política que abriga valores autoritários.

A partir do que foi apresentado é possível, portanto, afirmar que a representação oficial do passado presente nos livros didáticos de História do Brasil, a despeito das transformações ocorridas, não rompe definitivamente com um discurso que relativiza o autoritarismo. Em alguma medida, percebeu-se que o conteúdo escolar carrega os privilégios e acordos costurados

na transição democrática, retratando atores e símbolos que possuem aspectos de continuidade do passado autoritário. Tal constatação vai ao encontro da hipótese de trabalho que orientou a tese, ou seja, a forma como a memória social do passado autoritário é abordada no ensino contribui para a manutenção de valores autoritários e uma nostalgia da ditadura.

A contribuição desta tese para a Ciência Política, em especial à área de Cultura Política, reside na sua abordagem interdisciplinar. Aliar a análise qualitativa de conteúdo dos livros didáticos com a análise de dados quantitativos de pesquisas sobre valores políticos e atitudes, possibilitou uma compreensão mais abrangente dos mecanismos subjacentes à constituição da cultura política brasileira. Esta abordagem combinada permite um entendimento mais profundo de como a educação histórica, a memória social e a cultura política se interconectam, formando uma narrativa nacional que pode tanto desafiar quanto perpetuar legados autoritários. Nesse sentido, ao explorar como os livros didáticos de História do Brasil refletem e configuram a cultura política em uma sociedade que oscila entre tendências democráticas e autoritárias, esta pesquisa lança luz sobre o papel da educação histórica na formação da identidade política nacional.

Minha reflexão pessoal sobre este estudo sublinha a necessidade de uma educação histórica crítica e consciente, que atue mais incisivamente na promoção dos valores democráticos. A memória social e a forma como interpretamos e ensinamos nosso passado têm implicações diretas na saúde e na estabilidade de nosso sistema político. Esta pesquisa reforça a ideia de que a Ciência Política, ao se envolver profundamente com a História e, conseqüentemente, com a memória social, pode desempenhar um papel crucial na promoção de uma cultura política que valorize e sustente a democracia.

Para futuras pesquisas, vislumbro um vasto campo a ser explorado na intersecção dessas áreas. Estudos que aprofundem a compreensão em torno da presença de narrativas positivas sobre as políticas econômicas do regime militar nos materiais didáticos e sua relação com os discursos públicos seriam particularmente valiosos. Além disso, também seria proveitoso investigar mais a fundo a relação entre memória social, educação histórica e comportamento político em diferentes contextos regionais do Brasil, dada a diversidade cultural e política do país.

Em conclusão, esta tese não é apenas um acréscimo ao corpo teórico da Ciência Política; ela é um lembrete da responsabilidade coletiva em garantir que a educação seja um instrumento de fortalecimento da democracia. Ao entender melhor a interconexão entre nossa história, nossa

memória coletiva e nossa cultura política, podemos nos municiar melhor para enfrentar os desafios da governança democrática em um país como o Brasil, afinal, a história que nos contam como mostrado, não é apenas um registro do passado, mas um guia para o presente e o futuro.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 28-41.
- ACUÑA, Carlos H. Transitional justice in Argentina and Chile: a never-ending story? In: ELSTER, Jon (ed.). *Retribution and reparation in the transition to democracy*. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 206-238.
- AGUILAR, Paloma; BALCELLS, Laia; CEBOLLA, Héctor. Las actitudes de los españoles ante las medidas de justicia transicional relativas a la Guerra civil y al franquismo. *Revista Internacional de Sociología*, v. 69, n. 1, 2011, pp. 59-90.
- AGUILAR, Paloma; PAYNE, Leigh A. *El resurgir del pasado en España: fosas de víctimas y confesiones de verdugos*. Madrid: Taurus, 2018.
- ALENCAR, Álvaro Duarte de. *História do Brasil: evolução econômica, política e social: 6ª série, 1º grau*. 10ed, São Paulo: Saraiva, 1985.
- ALMEIDA TELES, Janaína de. Os familiares de mortos e desaparecidos políticos e a luta por “verdade e justiça” no Brasil. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 253-298.
- ALMOND, Gabriel. The intellectual history of the civic culture. In: ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. (Eds.) *The civic culture revisited*. Boston: Little, Brown and Company, 1980, p. 1-37.
- ALMOND, Gabriel. *A Discipline Divided: Schools and Sects in Political Science*. London: Sage, 1990.
- ALMOND, Gabriel; COLEMAN, James. *A política das áreas em desenvolvimento*. Rio de Janeiro/São Paulo: Freitas Bastos, 1969.
- ALMOND, Gabriel; POWELL, G. Bingham. *Uma teoria de política comparada*. Rio de Janeiro: Zahar. 1972.
- ALMOND, G.; VERBA, S. *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Princeton: Princeton University Press, 1989.
- ANGELO, Vitor de. Saudade dos militares: os pedidos de retorno das Forças Armadas ao poder no Brasil. *Revista de Estudios Brasileños*, v. 5, n. 10, p. 93-105, 2018.
- ARAÚJO, Antoracy Tortorelo. *História do Brasil: 6, Independência e a luta democrática*. São Paulo: Ed do Brasil, 1985.
- ARTURI, Carlos S. Dossiê Transição Política: Apresentação. *Revista de Sociologia e Política*, n. 17, 7-10 nov, 2001, pp. 7- 10.
- ASSMANN, Aleida; SHORTT, Linda. Memory and political change: Introduction. In: *Memory and political change*. Palgrave Macmillan, London, 2012. p. 1-14.
- AZEVEDO, L. *A história de um povo, 2: sociedade brasileira: Império e República/ Azevedo & Darós*. São Paulo: FTD, 1988.

BADIE, Bertrand. *Culture et politique*. [S.l.]: Economica, 1993.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute. Educando para a democracia: valores democráticos partilhados por jovens portoalegrenses. *Ciências Sociais em Perspectiva*, v. 6, p. 139-153, 2007.

BAQUERO, Marcello. O papel dos adolescentes no processo de construção democrática no Brasil: um estudo preliminar de socialização política. *Cadernos de Ciência Política*, Porto Alegre, n. 8, p. 3-34, 1997.

BAQUERO, Marcello. *Qual democracia para a América Latina?: capital social e empoderamento são a resposta?* Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013.

BAQUERO, Marcello. A Cultura Política na agenda da Democratização na América Latina. In: BAQUERO, Marcello (org.). *Cultura(s) Política(s) e democracia no século XXI na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, pp.13-24.

BAQUERO, Marcello. Padrões de constituição da Cultura Política na América Latina no século XXI. In: BAQUERO, Marcello (org.). *Cultura(s) Política(s) e democracia no século XXI na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, pp. 25-46.

BAQUERO, Marcello. Memória política e constituição da cultura brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, vol. 48, mai/ago 2012, pp. 84-92.

BAQUERO, Marcello. *Democracia inercial: assimetrias entre economia e cultura política na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

BAQUERO, Marcello; GONZÁLEZ, Rodrigo S. Eleições, estabilidade democrática e socialização política no Brasil: análise longitudinal da persistência de valores nas eleições presidenciais de 2002 a 2010. *OPINIÃO PÚBLICA*, Campinas, vol. 17, nº 2, novembro, 2011, p.369-399.

BARAHONA DE BRITO, Alexandra. Justiça transicional e a política da memória: uma visão global. *Revista Anistia política e Justiça de Transição/Ministério da Justiça* nº1. Brasília, 2009, pp. 56-83.

BARAHONA DE BRITO, Alexandra; SZNAJDER, Mario. The Politics of the past: The Southern Cone and the Southern Europe in comparative perspective. *South European Society Politics*. Vol. 15, nº 3, september 2010, pp. 487-505.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, v. 10. 1995.

BARROS, José D.'Assunção. História e memória—uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Mouseion*, v. 3, n. 5, p. 35-67, 2009.

BARTLETT, Frederic Charles. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge university press, 1962.

BELL, Duncan S. A. Mythscapes: memory, mythology and national identity. *The British journal of sociology*. V. 54, nº 1, pp.63-81, 2003.

BELL, Duncan S. A. Agonistic democracy and the politics of memory. *Constellations*, v. 15, nº1, pp. 148-166, 2008.

- BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCI, M; SOUZA MARTINS, J. (Orgs.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. São Paulo/Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975. p. 200-214.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- BILL, James A.; HARDGRAVE, Robert L. *Comparative politics: The quest for theory*. Merrill Publishing Company, 1973.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012.
- BLOOR, Michael; FRANKLAND, Jane; THOMAS, Michelle; ROBSON, Kate. *Focus Group in Social Research*. Sage Publications, 2001.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11ª edição. Brasília: Editora UnB, 1998.
- BOMENY, Helena M. B. “Educação Coral e Cívica: uma experiência de socialização política”. *Dados*, Rio de Janeiro, vol. 23. nº 2, 1980, pp. 151-170.
- BRASIL. *Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985*. Programa Nacional do Livro Didático.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. 1997.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- BRASIL. *Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009*. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3).
- BRÜCKNER, Julian. *From Military Dictatorship to Democratic Consolidation*. 2012.
- BUCKLEY-ZISTEL, Susanne; BECK, Teresa Koloma; BRAUN, Christian; MIETH, Friederik. Transitional justice theories: An introduction. In: BUCKLEY-ZISTEL, Susanne et al. (Ed.). *Transitional justice theories*. Routledge, 2014.
- CAIMI, Flávia Eloisa Caimi. Escolha e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST, 2010.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 33-54.
- CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. *História do Brasil: 1º grau*. São Paulo: Atual, 1985.

- CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. *Organização do Ensino Secundário*. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. p. 5-10.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CASADEI, Eliza Bachega. Maurice Halbwachs e Marc Bloch em torno do conceito de memória coletiva. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 108, maio/2010, pp. 153-161.
- CASTRO, Henrique Carlos de O. Cultura Política: a Tentativa de Construção de um Conceito Adequado à América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Vol. 2, Nº 1, janeiro - junho, 2008.
- CASTRO, Henrique Carlos de O. *Cultura Política Comparada: democracia e mudanças econômicas: Brasil, Argentina e Chile*. Brasília: Verbena, 2014.
- CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016.
- CENCI, Angelo vitória. Cidadania e Educação na Política de Aristóteles. *Revista espaço pedagógico*, v. 14, n. 2, 2017.
- CESARINI, P. e HITE, K. "Introducing the Concept of Authoritarian Legacies". In: HITE, K. e CESARINI, P. (eds.). *Authoritarian Legacies and Democracy in Latin America and Southern Europe*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2004, p. 1-24.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez 2004.
- CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 34, p. 147-164, 2012.
- COTRIM, Gilberto Vieira; ALENCAR, Álvaro Duarte de. *História do Brasil: para uma geração consciente: 1º grau*. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 1987.
- COTRIM, Gilberto; ALENCAR, Alencar Duarte de. *História do Brasil para uma Geração Consciente: da Independência ao Brasil Contemporâneo*. 1º grau, Vol 2. São Paulo: Saraiva, 1991.
- CRESWELL, John W; CLARK, Vicki L. Plano. *Pesquisa de Métodos Mistos*. Trad Magda França Lopes, 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, v. 32, n. 02, p. 185-191, 2009.
- DAMASCENO, Raimundo Alberto de Figueiredo; SANTOS, Emina Márcia Nery dos; ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. Povo civilizado e cidadãos de um país livre: república, educação e cidadania nas prescrições didático-cívicas de Hygino Amanajás. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 18, 2019.
- DANTAS, José. *História do Brasil: da Independência aos dias atuais: 1º grau*. São Paulo: Ed. Moderna, 1987.

- DANTAS, José. *História do Brasil: das origens aos dias atuais*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- DAWSON, Richard; PREWITT, Kenneth. *Political Socialization*. Little, Brown & Company, 1969.
- DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. 6ª edição. São Paulo: Nacional, 1974.
- ECKSTEIN, Harry. *Division and cohesion in democracy: A study of Norway*. Princeton University Press, 1967.
- EASTON, David; DENNIS, Jack. The Child's Acquisition of Regime Norms: Political Efficacy. *The American Political Science Review*, v. 61, n. 1, p. 25-38, 1967.
- EASTON, David e DENNIS, Jack. *Children in political system: origins of political legitimacy*. New York: McGraw-Hill, 1969.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, set/dez 2004.
- FERREIRA, José Roberto Martins. *História: 8ª série*. São Paulo: FTD, 1990.
- FERREIRA, Olavo Leonel. *História do Brasil: com exercícios e questões de vestibular*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad Joice Elias Costa, 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOA, Roberto Stefan; MOUNK, Yascha. The signs of deconsolidation. *Journal of Democracy*, v. 28, n. 1, p. 5-15, 2017.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & ensino de História*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- FRANKLIN, Ruben Maciel. Projetos educacionais para um Brasil-Nação: Uma reflexão sobre a educação brasileira no processo de transição Império-Primeira República (1850-1930). *Revista de História e Historiografia da Educação*, v. 1, n. 1, p. 86-101, 2017.
- FREITAS, Itamar. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o Ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009). *Cadernos de História da Educação*, v. 12, n. 1, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & sociedade*, v. 24, p. 93-130, 2003.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). In: *Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2002, p. 98-108.
- GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 438-451.

- GATTI JR., Décio. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de história (Brasil, décadas de 1960 a 1990). In: SILVA, Cristiani Bereta Silva; ZAMBONI, Ernesta. *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- GERRING, John. *Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas*. Trad. Cesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- GEORGE, Alexander L.; BENNETT, Andrew. *Case studies and theory development in the social sciences*. mit Press, 2005.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia / Anthony Giddens*; tradução Sandra Regina. Netz. - 4. cd. - Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GILLIS, John R. *Memory and identity: The history of a relationship*. Commemorations: The politics of national identity, v. 8, 1994.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de educação*, v. 12, p. 241-252, 2007.
- GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. *Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas*. Ano 08, n.13, 2008.
- GONZÁLEZ, Rodrigo S. A política de promoção aos direitos humanos no Governo Lula. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, 2010, pp. 107.
- GONZÁLEZ, Rodrigo S. Qualidade da democracia, eleições presidenciais e apoio à democracia na América Latina. *Temas y Debates*, v. 28, p. 13-28, 2014.
- GUNTHER, Richard; MONTERO, José Ramón. Legitimidade política em novas democracias. *Opinião pública*, Vol.IX, n.1, 2003.
- HAGOPIAN, Frances; MAINWARING, Scott P. (Ed.). *The third wave of democratization in Latin America: advances and setbacks*. Cambridge University Press, 2005.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HELD, David. *Modelos de Democracia*. Belo Horizonte: Ed. Paidéia, 1987.
- HESS, Robert; TORNEY, Judith. *The development of political attitudes in children*. Garden City, NY: Doubleday. 1967.
- HEYMANN, Luciana. *O legado do Estado Novo*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.
- HITE, K. & MORLINO, L. Problematizing the links between authoritarian legacies and “good” democracy. In: *Authoritarian Legacies and Democracy in Latin America and Southern Europe*, eds K. Hite & P. Cesarini, University of Notre Dame Press, Notre Dame, IN, 2004, pp. 25–83.
- HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984.
- HUNTINGTON, Samuel P. *A Terceira Onda: democratização no final do século XX*. São Paulo: Ática, 1994.

- HUYSSSEN, Andreas. *Present pasts: Urban palimpsests and the politics of memory*. Stanford University Press, 2003.
- HYMAN, Herbert. *Political socialization*. New York, USA: Free Press Political Socialization, 1959.
- INGLEHART, Ronald. *Modernization and postmodernization: cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press, 1997.
- INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian. *Modernização, mudança cultural e democracia: a sequência do desenvolvimento humano*. Francis, 2009.
- JELIN, Elizabeth. Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista de Ciência Política*. Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile, Santiago de Chile, vol. 51, nº2, 2013, pp. 129-144.
- JENNINGS, M. Kent. Political Socialization. In: *The Oxford handbook of political behavior*. 2007.
- JENNINGS, M. Kent; NIEMI, Richard. *The Political Character of Adolescents*. Princeton: Princeton University Press. 1974.
- JENNINGS, M. Kent; STOKER, Laura; BOWERS, Jack. Politics across generations: family transmission reexamined. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN POLITICAL SCIENCE, 1999. *Proceedings...* [s.l: s.n.], 1999.
- KEIL, Ivete. Dos jovens contestadores aos jovens de hoje: uma nova forma de participação na pólis? In: BAQUERO, Marcello (org.). *Democracia, juventude e capital social no Brasil*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.
- KOSHIBA, Luiz; FRAYZE, Denise Manzi. *História do Brasil*. 5. Ed. São Paulo: Atual, 1987.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LAMOUNIER, Bolívar. STEPAN, Alfred. *O Brasil autoritário revisitado: o impacto das eleições sobre a abertura*. In *Democratizando o Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, pp. 83- 134.
- LECHNER, Norbert; GÜELL, Pedro. Construcción social de las memorias en la transición chilena. *Subjetividad y figuras de la memoria*, v. 12, p. 17, 2006.
- LEITE, José Assunção Fernandes. PLATÃO E ROUSSEAU: sobre a alma do governante. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 58-65, 2015.
- LIFSCHITZ, Javier Alejandro. Os agenciamentos da memória política na América Latina. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 85, 2014.
- LINZ, Juan J. Del Autoritarismo a la Democracia. *Estudios Públicos*, 1986, n. 23, pp. 5-58.

LINZ, Juan J. STEPAN, Alfred. *Problems of Democratic Transitions and Consolidation: Southern Europe, South America and Post-Communist Europe*. Baltimore, USA: The Jhon Hopkins University Press, 1996.

LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 151-172.

LUCCI, Elian Alabi. *História do Brasil: 1º grau*. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1985.

MAHONEY, James; SCHENSUL, Daniel. Historical context and path dependence. *The Oxford handbook of contextual political analysis*, p. 454-471, 2006.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

MATOS, Júlia Silveira; DE SENNA, Adriana Kivanski. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 213-240, 2013.

MAZZUCCHI, Maria Leticia. Políticas da memória e políticas do esquecimento. *Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política*, n. 10, 2011 p. 102.

MENEGUELLO, Rachel. As Bases do Apoio ao Regime Democrático no Brasil. In: MOISÉS, José Álvaro; MENEGUELLO, Rachel (org.). *A Desconfiança Política e os seus Impactos na Qualidade da Democracia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013, pp. 93-120.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. 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.

MOCELLIN, Renato. *A história crítica da nação brasileira. 2º grau*. São Paulo: Editora do Brasil, 1987.

MOISÉS, José Álvaro. *Os Brasileiros e a Democracia*. São Paulo: Ática, 1995.

MOISÉS, José Álvaro. Cultura Política, Instituições e Democracia: Lições da experiência brasileira. *RBCS Vol. 23 nº. 66 fevereiro/2008*, p. 11-43.

MOISÉS, José Alvaro. *Democracia e confiança: por que os cidadãos desconfiam das instituições públicas?* São Paulo, EDUSP, 2010.

MOISÉS, José Álvaro. Cidadania, Confiança e Instituições Democráticas. In: MOISÉS, José Álvaro; MENEGUELLO, Rachel (org.). *A Desconfiança Política e os seus Impactos na Qualidade da Democracia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013, pp. 27-50.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado. *História da Educação*, v. 25, 2021.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de

Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 175-200.

MORGAN, David L. *Focus groups as qualitative research*. Vol. 16. Sage Publications, 1997.

MORLINO, Leonardo. Authoritarian legacies, politics of the past and the quality of democracy in Southern Europe: Open conclusions. In: *Dealing with the Legacy of Authoritarianism*. Routledge, 2013. p. 165-187.

MORLINO, Leonardo. What is a 'good' democracy?. *Democratization*, v. 11, n. 5, p. 10-32, 2004.

MORLINO, Leonardo. Explicar la calidad democrática: ¿qué tan relevantes son las tradiciones autoritarias?. *Revista de ciencia política (Santiago)*, v. 27, n. 2, p. 3-22, 2007.

MORLINO, Leonardo. *Authoritarian Legacies, Politics of the Past and the Quality of Democracy in Southern Europe: open conclusions*. South European Society and Politics, vol. 15, nº3, september 2010, pp. 507-529.

MOTTA, Márcia Maria Menéndez. História e Memória. *Revista Cadernos do Ceom*, v.16, n.17, 2014, pp. 179-200.

MORDUCHOWICZ, R., CATTERBERG, E., NIEMI, R. e BELL, F. "Teaching political information and democratic values in a new democracy: an Argentine experiment". *Comparative politics*, jul. 1996, pp. 465-476.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista brasileira de história da educação*, v. 12, n. 03, p. 179-197, 2012.

MUNCK, Gerardo; LEFF, Carole. Modes of transition and democratization: South America and Eastern Europe in comparative perspective. *Comparative Politics*, v. 29, n. 3, p. 343-362, 1997.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. *História do Brasil: 1º grau: 2, Brasil independente*. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 1985.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar brasileiro*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NAZZARI, Rosana Kátia. Capital social e socialização política dos jovens no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 9, p. 145-154, 2005.

NIEMI, Richard; HEPBURN, Mary A. The rebirth of political socialization. *Perspectives of Political Science*, v. 24, n.1, 1995, pp. 7-16.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 10, 1993.

O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Philippe. *Transições do regime autoritário: primeiras conclusões*. São Paulo: Vértice, 1988.

OLIVEIRA, Richard Romeiro. Platão e a questão da democracia na República. *Revista Estudos Filosóficos*, UFSJ, n. 12, 2017.

- OLSEN, Tricia; PAYNE, Leigh A.; REITER, Andrew G. The Justice Balance: When Transitional Justice Improves Human Rights and Democracy. *Human Rights Quarterly*, Volume 32, Number 4, November 2010, pp. 980-1007.
- PADRÓS, Enrique Serra. O Uruguai como alvo da ditadura brasileira de segurança nacional. *Revista Maracanan*, n. 11, p. 91-110, 2014.
- PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. *Arquivos da memória*, n.2, 2007, pp. 4-23.
- PEDRO, Antônio. *História do Brasil*. 2º grau. São Paulo: FTD, 1987.
- PERCHERON, Annick. La formation politique de l'individu. In: PARODI, J. L. (org.). *La Politique*. Paris: Hachette, 1971. p. 142-168. PERCHERON, 1971.
- PEREIRA-SANTANA, José; RAIMUNDO, Filipa; PINTO, António Costa. Na ever-shadowed part? Citizens' attitudes towards the dictatorship in twenty-first century Portugal. *South European Society and Politics*, v. 21, 2016, pp. 197-210.
- PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1986.
- PILETTI, Nelson. *História do Brasil: da pré-história do Brasil aos dias atuais*. 11ª ed., Edição reformulada e atualizada. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- PINTO, Antonio Costa. Authoritarian legacies, transitional justice and state crisis in Portugal's democratization. *Democratization*, v. 13, n. 02, p. 173-204, 2006.
- PINTO, António Costa. The Legacy of the Authoritarian Past in Portugal's Democratisation, 1974–6. *Totalitarian Movements and Political Religions*, v. 9, n. 2-3, p. 265-291, 2008.
- PINTO, António Costa. Coping with the double legacy of authoritarianism and revolution in Portuguese democracy. *South European Society and Politics*, v. 15, n. 3, p. 395-412, 2010.
- PINTO, António Costa; MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes. *O passado que não passa: a sombra das ditaduras na Europa do Sul e na América Latina*. Civilização Brasileira, 2014.
- PINTO, Céli Regina Jardim. A democracia desafiada: presença dos direitos multiculturais. *Revista USP*, n. 42, p. 56-69, 1999.
- PINTO, Céli Regina Jardim. *Teorias da democracia: diferenças e identidades na contemporaneidade*. EDIPUCRS, 2004.
- PUTNAM, Robert David. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, 1989, pp. 3-15.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Revista Estudos Históricos*, v.5, n.10, 1992, pp. 200-215.

- QUIROGA, Hugo. La verdad de la justicia y la verdad de la política: los derechos humanos en la dictadura y en la democracia. In: QUIROGA, Hugo; TCACH, César (comps.). *A veinte años del golpe: con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 1996. p. 67-86.
- RAMOS, Cesar Augusto. Aristóteles e o sentido político da comunidade ante o liberalismo. *Kriterion: Revista de Filosofia*, v. 55, pp. 61-77, 2014.
- RANINCHESKI, Sonia; CASTRO, Henrique Carlos de Oliveira. Democracia, crenças e cultura política na América Latina: da naturalização à construção dos conceitos, uma comparação. *Pensamento Plural*, n. 11, p. 27-44, 2012.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- RENNÓ, Lúcio. Teoria da cultura política: vícios e virtudes. *BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 45, p. 71-92, 1998.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, p. 15-30, 1993.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Unicamp, 2007.
- ROCHA, André Menezes. A justiça e o melhor regime político em Platão e Aristóteles. *Kalagatos: Revista de Filosofia*, v. 11, n. 22, pp. 105-124, 2014.
- ROCHA, Helenice. A Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), pp. 97-120, enero-junio, 2015.
- RÜSSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüssen e o ensino de história. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- SANTOS, Everton; BAQUERO, Marcello. Democracia e Capital Social na América Latina: Uma análise comparativa. *Revista de Sociologia e Política*, n. 28, Curitiba, 2007, pp. 221-243.
- SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil: 6ª série, 1º grau*. 19ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. *Cadernos de Sociomuseologia*, [S.l.], v. 19, n. 19, junho 2009.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda. *Memória coletiva e identidade nacional*. Annablume, 2012.
- SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e Política nos Anos 1990: Um estudo de socialização política no Brasil*. 2000. 392 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e Política no Brasil: a socialização política nos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul. EDUNISC. 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880). *Revista História da Educação*, v. 9, n. 18, p. 173-189, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, v. 13, p. 32-55, 2009.

SCHUMPETER, Joseph A., *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. Editora Companhia das Letras, 2018.

SCHWARZER, Steve. Political socialization as the driving factor for political engagement and political participation. In: *ELECDEM Workshop in Advanced Techniques for Political Communication Research*, Amsterdam. 2011. p. 20-24.

SIGEL, Roberta S. (Ed.). *Political learning in adulthood: A sourcebook of theory and research*. University of Chicago Press, 1989.

SILVA, Francisco de Assis; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. *História do Brasil: Colônia, Império e República*. 2a ed. Revista e ampliada. São Paulo: Ed. Moderna, 1986.

SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil: Império e República: 6ª série*. São Paulo: Ed. Moderna, 1987.

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, 2010.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 101-120.

SILVEIRA, Angelita; AMORIM, Maria Salete. Socialização política e capital social: uma análise da participação da juventude no contexto escolar e político. *Educação Unisinos*, v. 9, n. 2, p. 155-163, 2005.

SINGER, P. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, H. e BRANCO, P. (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2005.

SOSA, Ana María Sosa; MAZZUCCHI, Maria Leticia. Derecho de memoria y búsqueda de la verdad: Um estudio comparativo entre Brasil y Uruguay. *Revista Diálogos*, v.16, n.3, Maringá, set-dez, 2012, pp. 873-896.

SOUZA, Bruno Mello; GALLO, Carlos Artur. Legados Culturais do Autoritarismo no Cone Sul. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, v. 2, n. 2, p. 75-89, 2014.

SOUZA, Ayda C. *Socialização política: a família e a escola na formação das atitudes e comportamentos políticos dos adolescentes de Porto Alegre*. Porto Alegre, 1983. Dissertação de Mestrado em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

THE WORLD VALUES SURVEY ASSOCIATION. World Values Survey. Disponível em: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>.

TODOROV, Tzvetan. Narrar, julgar, compreender. \_\_\_\_\_. *Em face do extremo*. Campinas: Papirus, 1995.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. Apresentação-Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. *Revista Brasileira de História*, v. 41, p. 13-36, 2021.

VEROVŠEK, P.J. Collective memory, politics, and the influence of the past: the politics of memory as a research paradigm. *Politics Groups and Identities*, 4 (3). pp. 529-543, 2016.

WALDMANN JÚNIOR, L.; PENIDO OLIVEIRA, A. A. Um novo normal? Forças Armadas e Política no Brasil. *Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política*, São Carlos, v. 32, 2023.

WITTENBERG, Jason. "What is a historical legacy?." *APSA 2013 Annual Meeting Paper*. 2013.

ZORZI, Felipe. *Cidadania Desigual: socialização política comparada em escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS*. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

## ANEXO I

Quadro 3 - Lista completa dos livros analisados

Década	Código	Ano	Editora	Nível de Ensino	Autor	Título
1980	L1	1985	Saraiva	Ensino Fundamental	ALENCAR, Álvaro Duarte de	História do Brasil: evolução econômica, política e social: 6ª série, 1º grau
	L2	1985	Ed. do Brasil	Ensino Fundamental	ARAÚJO, Antoracy Tortorelo	História do Brasil: 6, Independência e a luta democrática
	L3	1985	Atual	Ensino Fundamental	CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira	História do Brasil: 1º grau
	L5	1985	Saraiva	Ensino Fundamental	LUCCI, Elian Alabi	História do Brasil: 1º grau
	L6	1985	Saraiva	Ensino Fundamental	NADAI, Elza; NEVES, Joana	História do Brasil: 1º grau: 2, Brasil independente
	L7	1985	Ática	Ensino Fundamental	SANTOS, Maria Januária Vilela	História do Brasil: 6ª série, 1º grau
	L8	1985	Ática	Ensino Médio	FERREIRA, Olavo Leonel	História do Brasil: com exercícios e questões de vestibular
	L10	1986	Moderna	Ensino Médio	SILVA, Francisco de Assis; BASTOS, Pedro Ivo de Assis	História do Brasil: Colônia, Império e República. 2ª ed. Revista e ampliada
	L11	1986	Ática	Ensino Médio	PILETTI, Nelson	História do Brasil
	L4	1987	Saraiva	Ensino Fundamental	COTRIM, Gilberta Vieira; ALENCAR, Álvaro Duarte de	História do Brasil: para uma geração consciente: 1º grau

	L9	1987	Moderna	Ensino Fundamental	SILVA, Francisco de Assis	História do Brasil: Império e República: 6ª série
	L13	1987	Moderna	Ensino Fundamental	DANTAS, José	História do Brasil: da Independência aos dias atuais: 1º grau
	L14	1987	FTD	Ensino Médio	PEDRO, Antônio	História do Brasil. 2º grau
	L15	1987	Ed. do Brasil	Ensino Médio	MOCELLIN, Renato	A história crítica da nação brasileira. 2º grau
	L16	1987	Atual	Ensino Médio	KOSHIBA, Luiz; FRAYZE, Denise Manzi	História do Brasil
	L20	1989	Moderna	Ensino Médio	DANTAS, José	História do Brasil: das origens aos dias atuais
<b>1990</b>	L22	1990	FTD	Ensino Fundamental	FERREIRA, José Roberto Martins	História: 8ª série
	L24	1990	Ática	Ensino Médio	PILETTI, Nelson	História do Brasil: da pré-história do Brasil aos dias atuais
	L25	1991	Saraiva	Ensino Fundamental	COTRIM, Gilberto; ALENCAR, Alencar Duarte de	História do Brasil para uma Geração Consciente: da Independência ao Brasil Contemporâneo
	L26	1991	Vigília	Ensino Fundamental	ALVES, Kátia Corrêa Peixoto; BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide	HISTÓRIA, volume IV
	L27	1992	Ed. do Brasil	Ensino Fundamental	VALADARES, Virgínia Trindade; RIBEIRO, Vanise;	História: Assim caminha a humanidade

					MARTINS, Sebastião	
L28	1992	FTD	Ensino Fundamental		SANTOS, Joel Rufino	Brasil Império e República
L30	1992	Núcleo	Ensino Médio		SILVA, Rogério Forastieri	História do Brasil: do descobrimento à atualidade
L31	1992	Ao Livro Técnico	Ensino Fundamental		AQUINO, Rubim Santos Leão; PEREIRA NETO, André; LISBOA, Ronaldo César	Fazendo História: a Europa e as Américas nos séculos XIX e XX
L32	1992	CEGRAF/U FG	Ensino Fundamental		GARCIA, Leonidas Franco	Estudos de História: sociedades contemporânea s. 8 <sup>a</sup> série
L33	1993	Ática	Ensino Médio		TEIXEIRA, Francisco M. P	História do Brasil contemporâne o: de 1930 até nossos dias
L35	1993	Moderna	Ensino Médio		CÁCERES, Florival	História do Brasil
L37	1993	FTD	Ensino Fundamental		BONI, Agostinho	História do Brasil: Império e República, 6 <sup>a</sup> série
L38	1993	Lê	Ensino Médio		FARIA, Ricardo de Moura; MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI, Flávio Costa	História – 3 <sup>o</sup> Volume
L23	?	IBEP	Ensino Médio		ORDOÑEZ, Marlene; QUEVEDO, Julio	História
L39	1994	Melhorame ntos	Ensino Médio		VIANNA, Hélio	História do Brasil. 15 <sup>a</sup> Ed. Revisada até o Governo de Fernando Collor

L40	1994	Nova Geração	Ensino Médio	SCHMIDT, Mario	Nova História Crítica do Brasil, 2º Grau
L41	1994	Ática	Ensino Médio	ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson	Toda a História – História Geral e História do Brasil
L42	1996	Ed. do Brasil	Ensino Médio	MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W	Brasil: uma história em construção
L45	1996	Ao Livro Técnico	Ensino Médio	ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia Carpi; RIBEIRO, Marcus Venicio Toledo	História da sociedade brasileira
L43	1997	Atual	Ensino Fundamental	CARMO, Sonia Irene S.; COUTO, Eliane Frossard B	A expansão Imperialista e o Brasil República. História: passado presente
L44	1997	FTD	Ensino Fundamental	BOULOS JÚNIOR, Alfredo	História do Brasil: Império e República
L46	1997	FTD	Ensino Fundamental	FERREIRA, José Roberto Martins	História: 8ª série
L47	1998	Ática	Ensino Fundamental	ARRUDA, José Jobson	História Total 2 – Brasil: Império e República
L48	1998	FTD	Ensino Fundamental	GIOVANNI, Cristina Visconti; JUNQUEIRA, Zilda Almeida; TUONO, Sílvia Guena	História: Compreender para aprender, 8
L50	1999	Moderna	Ensino Fundamental	MARANHÃO, Ricardo; ANTUNES, Maria Fernanda	Trabalho e civilização: uma história global: o mundo contemporâneo

						o do século XIX aos dias atuais, volume 4: ensino fundamental
<b>2000</b>	L52	2000	Dimensão	Ensino Fundamental	ALVES, Kátia Corrêa Peixoto; BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide	Nas trilhas da História; v.4
	L54	2002	Ediouro	Ensino Fundamental	TOURINHO, Lafayette	História 8ª série
	L55	2003	Moderna	Ensino Fundamental	APOLINÁRIO, Maria Raquel	História, ensino fundamental
	L56	2007	Ática	Ensino Fundamental	OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro de; FERRARESI, Carla Miucci; SANTOS, Andrea Paula dos	História em projetos: manual do professor
	L60	2008	Atual	Ensino Fundamental	DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete	História: conceitos e procedimentos, 8ª série
	L59	2009	Editora Positivo	Ensino Fundamental	SCHWYZER, Ingrid; KREPS, Luiz Cesar	História, 9º ano
<b>2010</b>	L67	2012	Edições SM	Ensino Fundamental	NIEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos	Para viver juntos: história, 9º ano: ensino fundamental
	L62	2013	Ática	Ensino Fundamental	AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo	Projeto Teláris: História
	L65	2014	Moderna	Ensino Fundamental	APOLINÁRIO, Maria Raquel /obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna	Projeto Aribabá: história

	L64	2015	Leya	Ensino Fundamental	CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam	História nos dias de hoje – 9º ano
	L63	2016	Moderna	Ensino Fundamental	BRAICK, Patrícia Ramos	Estudar história: das origens do homem à era digital

## ANEXO II

**Variáveis World Values Survey:**

- **Variável 1 – Sistema político: Ter um sistema político democrático**

*Pergunta:* Vou descrever vários tipos de sistemas políticos e perguntar o que você pensa sobre cada um deles como forma de governar este país. Para cada uma delas, diria que é uma forma muito boa, bastante boa, bastante má ou muito má de governar este país? Ter um sistema político democrático.

*Equivalências em outras ondas:*

1995/1999: V157

2000/2004: V167

2005/2009: V151

2010/2014: V130

2017/2022: Q238

Tabela 5 - Sistema político: Ter um sistema político democrático

	<b>Ondas WVS</b>				
	<b>1994-1998</b>	<b>2005-2009</b>	<b>2010-2014</b>	<b>2017-2022</b>	<b>Total</b>
Muito bom	25,9	29,6	27,4	33,8	28,7
Bom	55,4	58,2	53,1	40,8	52,4
Ruim	9,5	7,5	10,2	8,6	9
Péssimo	5	2,2	6,1	3,4	4,3
Não respondeu	0	1,1	0,4	0,5	0,4
Não sabe	4,2	1,3	2,9	12,9	5,2
(N)	<b>1143</b>	<b>624</b>	<b>559</b>	<b>650</b>	<b>2976</b>

- **Variável 2 – Sistema político: Ter um regime militar**

*Pergunta:* Vou descrever vários tipos de sistemas políticos e perguntar o que você pensa sobre cada um deles como forma de governar este país. Para cada uma delas, diria que é uma forma muito boa, bastante boa, bastante má ou muito má de governar este país? Tendo o exército governando.

*Equivalências em outras ondas:*

1995/1999: V156

2000/2004: V166

2005/2009: V150

2010/2014: V129

2017/2022: Q237

Tabela 6 - Sistema político: Ter um regime militar

	<b>Ondas WVS</b>				
	<b>1994-1998</b>	<b>2005-2009</b>	<b>2010-2014</b>	<b>2017-2022</b>	<b>Total</b>
Muito bom	9,4	7,1	8,8	9,4	8,8
Bom	33,9	26,3	24,2	26,8	28,9
Ruim	28,2	36,5	36,3	23,8	30,5
Péssimo	23,9	26,8	26,5	21,8	24,5
Não respondeu	0	2,2	0,4	1,5	0,9
Não sabe	4,5	1,1	3,9	16,6	6,4
(N)	<b>1143</b>	<b>624</b>	<b>559</b>	<b>650</b>	<b>2976</b>

- **Variável 3 – Quão democraticamente este país está sendo governado hoje**

*Pergunta:* E quão democraticamente este país está sendo governado hoje? Utilizando novamente uma escala de 1 a 10, onde 1 significa que “não é nada democrático” e 10 significa que é “completamente democrático”, que posição escolheria?

*Equivalência em outras ondas:*

2005/2009: V163

2010/2014: V141

2017/2022: Q251

	<b>Ondas WVS</b>			
	<b>2005-2009</b>	<b>2010-2014</b>	<b>2017-2022</b>	<b>Total</b>
Nada democrático	7,4	13,4	36,1	19,9
2	2,7	3,7	4,1	3,6
3	5,8	5,2	7,1	6,1
4	5,6	7,2	7,3	6,7
5	16,9	19,7	15,9	17,4
6	11,6	12,3	7	10,1
7	12,4	9,2	4,8	8,6
8	15,4	7,4	2,5	8,1
9	7,3	3,7	0,9	3,8
Completamente democrático	11,9	13,9	6,1	10,4
Não respondeu	0,5	0,3	1	0,7
Não sabe	2,6	4	7,2	4,7
(N)	<b>1500</b>	<b>1486</b>	<b>1762</b>	<b>4748</b>

- **Variável 4 – Democracia: O exército assume o poder quando o governo é incompetente**

*Pergunta:* Por favor, diga-me, para cada uma das seguintes coisas, quão essencial você acha que isso é uma característica da democracia. Utilize esta escala onde 1 significa “não é de todo uma característica essencial da democracia” e 10 significa que é definitivamente “uma característica essencial da democracia. O exército assume o poder quando o governo é incompetente.

*Equivalência em outras ondas:*

2005/2009: V156

2010/2014: V135

	<b>Ondas WVS</b>			
	<b>2005-2009</b>	<b>2010-2014</b>	<b>2017-2022</b>	<b>Total</b>
É contra a democracia (espontânea)	0	0	1,4	0,5
Não é uma característica essencial da democracia	24,5	27,9	29,7	27,5
2	7	5,4	2,2	4,7
3	7,4	4,1	1,8	4,3
4	7,1	3,8	2,4	4,3
5	10,2	10,2	10,2	10,2
6	4,2	5,9	4,3	4,8
7	4,7	4,7	4,5	4,6
8	7,7	5,8	4,7	6
9	6	3,4	2,1	3,7
É uma característica essencial da democracia	14,2	18,6	22,1	18,5
Não sabe	5	9,8	13,2	9,5
Não respondeu	2,1	0,5	1,4	1,3
(N)	<b>1500</b>	<b>1486</b>	<b>1762</b>	<b>4748</b>

- **Variável 5 – Confiança: Forças Armadas**

*Pergunta:* Vou citar algumas organizações. Para cada um, você poderia me dizer quanta confiança você tem neles: é muita confiança, muita confiança, pouca confiança ou nenhuma? As forças armadas.

*Equivalências em outras ondas:*

1981/1984: V136

1990/1994: V273

1995/1999: V136  
 2000/2004: V148  
 2005/2009: V132  
 2010/2014: V109  
 2017/2022: Q65

Tabela 7 - Confiança: Forças Armadas

	<b>Ondas WVS</b>					
	<b>1989-1993</b>	<b>1994-1998</b>	<b>2005-2009</b>	<b>2010-2014</b>	<b>2017-2022</b>	<b>Total</b>
Confia totalmente	31,2	30,4	29,3	24,7	18,6	27,7
Confia em parte	34	39,5	42,9	37,7	37,2	38,1
Confia pouco	21,7	13,6	20,5	18,8	21,2	18,7
Não confia	12,8	14,4	7,1	16,3	17,1	13,6
Não sabe	0,3	1,9	0	1,1	5,1	1,6
Não respondeu	0	0	0,2	1,4	0,8	0,4
(N)	<b>932</b>	<b>1143</b>	<b>624</b>	<b>559</b>	<b>650</b>	<b>3908</b>

- **Variável 6 – Confiança: Eleições**

*Pergunta:* Vou citar algumas organizações. Para cada um, você poderia me dizer quanta confiança você tem neles: é muita confiança, muita confiança, pouca confiança ou nenhuma? Eleições.

Tabela 8 - Confiança: Eleições

	<b>Onda WVS</b>	
	<b>2017-2022</b>	<b>Total</b>
Confia totalmente	5,2	5,2
Confia em parte	20,8	20,8
Confia pouco	21,4	21,4
Não confia	50,5	50,5
Não sabe	1,9	1,9
Não respondeu	0,2	0,2
(N)	<b>1762</b>	<b>1762</b>

- **Variável 7 – Confiança: Parlamento**

*Pergunta:* Vou citar algumas organizações. Para cada um, você poderia me dizer quanta confiança você tem neles: é muita confiança, muita confiança, pouca confiança ou nenhuma? Parlamento.

*Equivalências em outras ondas:*

1981/1984: V144

1990/1994: V279

1995/1999: V144

2000/2004: V155

2005/2009: V140

2010/2014: V117

2017/2022: Q73

Tabela 9 - Confiança: Parlamento

	Ondas WVS					Total
	1989-1993	1994-1998	2005-2009	2010-2014	2017-2022	
Confia totalmente	6	4,8	2,7	1,2	1,3	3,2
Confia em parte	18,2	28,4	21,9	19,7	14,4	19,9
Confia pouco	25,9	20,3	35,2	25,9	20,6	25,7
Não confia	49,8	45,3	38,8	51	60,8	49,7
Não sabe	0,1	1,1	0,3	2,1	2,6	1,3
Não respondeu	0	0	1,1	0,1	0,4	0,3
(N)	<b>1782</b>	<b>1143</b>	<b>1500</b>	<b>1486</b>	<b>1762</b>	<b>7673</b>

- **Variável 8 – Sistema político: Ter um líder forte que não tenha que se preocupar com parlamento e eleições**

*Pergunta:* Vou descrever vários tipos de sistemas políticos e perguntar o que você pensa sobre cada um deles como forma de governar este país. Para cada uma delas, diria que é uma forma muito boa, bastante boa, bastante má ou muito má de governar este país? Ter um líder forte que não tenha que se preocupar com o parlamento e as eleições.

*Equivalências em outras ondas:*

1995/1999: V154

2000/2004: V164

2005/2009: V148

2010/2014: V127

2017/2022: Q235

Tabela 10 - Sistema político: Ter um líder forte que não tenha que se preocupar com parlamento e eleições

	<b>Ondas WVS</b>				
	<b>1994-1998</b>	<b>2005-2009</b>	<b>2010-2014</b>	<b>2017-2022</b>	<b>Total</b>
Muito bom	18,5	19,2	24,5	21,8	20,5
Bom	39,4	40,9	40,1	36,5	39,2
Ruim	21,8	25,2	20,6	19,8	21,8
Péssimo	15,9	12	11,8	9,8	13
Não respondeu	0	1,9	0,4	0,5	0,6
Não sabe	4,4	0,8	2,7	11,5	4,9
(N)	<b>1143</b>	<b>624</b>	<b>559</b>	<b>650</b>	<b>2976</b>