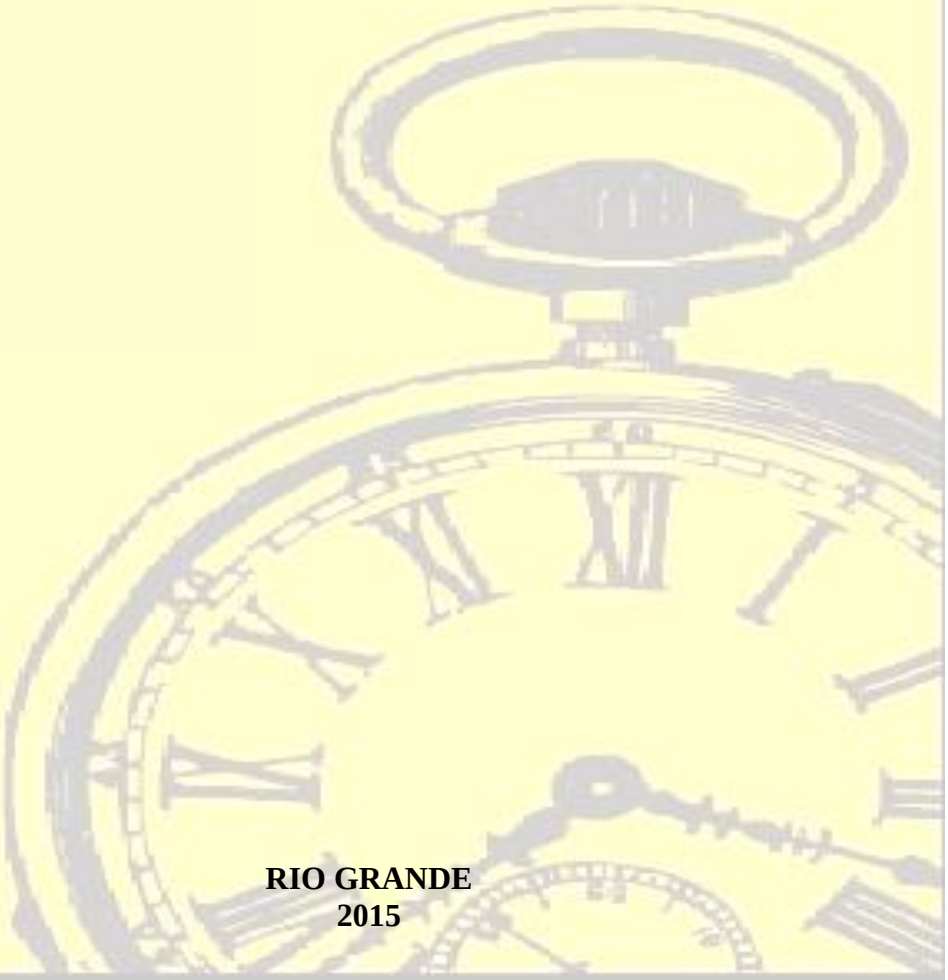
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

AS IDEIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DA OITAVA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A DITADURA MILITAR

Dinorah Amaral Matte



RIO GRANDE
2015

DINORAH AMARAL MATTE

AS IDEIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DA OITAVA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A DITADURA MILITAR

Dissertação apresentada como requisito final para aprovação no Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação do professor Drº.Marcio Rodrigo Vale Caetano

RIO GRANDE
2015

EPÍGRAFE

"O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis."

José de Alencar

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais Izabelino e Elóra, que, em sua simplicidade, ensinaram-me o caminho do bem, da luta e da perseverança; aos meus filhos Andy e Maria Luiza: inspiração e motivação para seguir em frente. Sergio Mello, meu companheiro nessa jornada. E meu irmão Mauro Edu Amaral pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que fazem ou fizeram parte da minha vida pessoal e profissional e que, de uma forma ou outra, contribuíram para que este objetivo fosse alcançado.

Agradeço ao Prof. Dr.º Marcio Caetano pela acolhida generosa neste momento especial da defesa da dissertação.

Em especial, meu eterno agradecimento a Profa. Dra. Júlia Silveira Matos, exemplo de educadora e ser humano, indispensável na concretização deste sonho.

RESUMO

Na presente pesquisa, propomos analisar como as questões do Ensino de História se processam na formação da Consciência Histórica dos discentes da oitava série da Escola Estadual Wandelina Nunes, em Santa Vitória do Palmar, bem como esses estudantes se apropriam dos saberes sobre a Ditadura Militar e de que forma constroem suas aprendizagens históricas diante da relação passado e presente. Para tanto, no processo de desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados: o livro didático adotado pela escola; três livros didáticos utilizados no período que compreendeu a Ditadura Militar no Brasil, de 1964 a 1985; um livro didático do novo PNLD, que, possivelmente, poderia ser adotado na escola a partir de 2014; vídeo e conversa informal com pessoas que viveram nesse período. Os livros didáticos, além de servirem de material de apoio aos professores em sala de aula, apresentam-se como um meio – muitas vezes o único – de acesso à formação e à informação. Nesse sentido, a análise das diferentes abordagens assumidas nesses livros, no que se refere à Ditadura Militar, ajuda a entender a formação da consciência coletiva de uma comunidade ou nação, tendo em vista o alcance nacional destes. Os referidos livros foram escolhidos por terem sido amplamente utilizados, no período pesquisado, nas salas de aula de Santa Vitória do Palmar. Assim, objetivamos compreender, através da análise dos referidos livros didáticos e das narrativas dos estudantes, como foi construída a consciência social em relação às privações sofridas pela população, como tortura, repressão e censura, nesse período. Por este motivo, buscamos observar como, ao decorrer do tempo e especialmente no período da Ditadura Militar, a abordagem explícita ou implícita nos livros didáticos contribuiu para enraizar, na construção da sociedade, uma mentalidade crítica referente ao período.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Ditadura Militar; Consciência Histórica.

ABSTRACT

In this research we propose to analyze the History of Education issues are processed in forming the Historical Consciousness of eighth-graders of Wandelina Nunes School in Santa Vitória do Palmar. As these students take ownership of knowledge about the military dictatorship, and even more, as they build their historical learning across from the past and present relationship. So, were used in the research development process the textbook adopted by the school, three textbooks used in the period that included the military dictatorship in Brazil, from 1964 to 1985, a textbook of the new PNLD that came to be chosen and possibly be adopted at the school from 2014, video and informal conversation with people who lived in that period. Analyze textbooks becomes a necessity in mind that in addition to material support to teachers in the classroom is presented as a means, and often the only, access to training and information, therefore analyze the different approaches assumed by them in the question of the military dictatorship, helps to understand the formation of the collective consciousness of a community or nation, as the national coverage of it. These books were chosen by the criterion of being classified as widely applied in research period, in the classrooms of Santa Vitória do Palmar. The objective is to search through the analysis of these textbooks and the narratives of the students as the social conscience was built on the issue of deprivations suffered by the population as: torture, repression and censorship in that period. For this reason we seek to observe how the passage of time and especially during the military dictatorship the explicit or implicit approach in textbooks contributed to root in building society a critical mindset for the period.

KEY-WORDS: Teaching of History; Military Dictatorship; Historical Consciousness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-
Escaneada do livro: **Projeto Araribá: história**/organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário.-2.ed. Moderna, São Paulo, 2007.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: POR QUE TRABALHAR COM APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA ESCOLA? Pág.15

CAPÍTULO 2: O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A DITADURA MILITAR ATRAVÉS DE FONTES HISTÓRICAS: NARRATIVAS DE ALUNOS DA 8ª SÉRIE. Pág.21

CAPÍTULO 3: A "DITADURA MILITAR" NOS MATERIAIS DIDÁTICOS: SUPORTES PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA SIGNIFICATIVA? Pág.36

CONSIDERAÇÕES FINAIS Pág.58

FONTES Pág.60

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS Pág.61

ANEXOS Pág.64

INTRODUÇÃO

O presente estudo se justifica através dos pressupostos teóricos da educação histórica, a qual se propõe analisar a construção do conhecimento em sala de aula. Através de experiência realizada, buscamos observar como se dá o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. A pesquisa se insere nos debates que se levantam diante da baixa qualidade da educação brasileira, se comparada com outros países. Conforme Selva Guimarães Fonseca (2011),

> Estes argumentos ganham força quando da publicação de um relatório do Banco Mundial, o qual "reprova" o sistema de ensino do país, mais especificamente o ensino de 2º grau. Os dados divulgados pelo Banco Mundial reiteram números já conhecidos demonstrando claramente o fracasso da política educacional adotada nas duas últimas décadas. (p. 18, grifo do autor).

Nesse contexto, diversas teorias de ensino têm sido analisadas com vistas a promover uma qualificação da educação nas escolas, como é o exemplo da proposta da Educação Histórica. Para Rüsen (1987), um dos princípios constitutivos da Didática da História é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do Ensino de História; e envolve questões como: "para que serve ensinar a História?", "por que trabalhar História na escola?" e "que significado tem a História para alunos e professores?".

Partindo dessas reflexões propostas por Rüsen, alguma coisa já começa a mudar, pois, se não há uma análise da própria prática e uma significância do objeto de estudo para o professor, o conhecimento deixa de ser trocado ou construído, para, então, ser apenas transmitido. Na perspectiva desse autor, os saberes históricos são mais do que um amontoado de conteúdos, são, na verdade, suporte para o desenvolvimento de uma forma específica de cognição e racionalidade, que habilita os sujeitos a se pensarem e compreenderem os outros e seus lugares socioculturais.

Nessa perspectiva, Maria Auxiliadora Schmidt (2009) afirma que:

> Uma História assim ensinada conseguirá "levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressalvando que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente." (p. 38, grifo da autora).

O ensino do pensamento histórico, como proposto pela autora, transcende o *status*

puro do conteúdo pertinente à disciplina de História, pois visa desenvolver a competência de pensar o mundo, que é histórico. Sendo assim, sustentado nessa proposta, o presente trabalho será iniciado pelos fundamentos da Consciência Histórica, do pensamento histórico e da cultura histórica, defendidos por Rüsen, por isso, a experiência foi realizada na sala de aula da oitava série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Wandelina Nunes, em Santa Vitória do Palmar, com o objetivo de colocar em prática essas teorias.

A ideia de que o indivíduo vai para a escola sem nenhum conhecimento histórico tem, ao longo dos anos, influenciado nas formas de ensinar e no desenvolvimento das relações entre docentes e discentes, tendo em vista que esse prévio saber não é valorizado nas metodologias de ensino que desconsideram as vivências pessoais, tradições, sensibilidades, habilidades, entre outros interesses que caracterizam formação cognitiva do estudante. De acordo Isabel Barca (2001, p. 13), podemos citar, como exemplo, a educação sustentada na visão de Piaget, que defende a ideia de que todos os sujeitos passam por etapas do desenvolvimento cognitivo e que o pensamento histórico seria uma forma de racionalização elaborada apenas a partir das idades mais avançadas ou, pelo menos, a partir dos 16 anos. Essa premissa é negada pela Educação Histórica, a qual defende que, desde a tenra idade, toda a criança pode e desenvolve formas de pensamento histórico, ou seja, sua cognição histórica dependerá de seu lugar social e estímulo. Por isso, uma criança de 7 anos pode apresentar um pensamento histórico próprio de um adolescente de 16 anos e vice-versa.

Assim, uma educação reflexiva, para formar cidadãos, que não leva em conta o meio e os saberes já adquiridos pelo educando é um dos grandes desafios educacionais a ser superado, pois, de acordo com Rüsen (2010), esta limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina. Maria Auxiliadora Schmidt (2009), em seu artigo "Literácia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI", afirmou que:

> Um dos elementos que pode ser destacado neste conjunto de investigações e reflexões é o de que há uma crise da escola como instituição. Trata-se de um questionamento da escola cuja função precípua era formar o cidadão - a chamada pedagogia do cidadão. Esta concepção de escola conferia ao ensino de História a finalidade do preparo para a cidadania, e não estaria em acordo com os debates das escolas historiográficas do século XX e nem com as novas demandas da escola de massa (p. 10).

A crise vivenciada pela escola, como apontou a autora, em parte é consequência direta do desajuste entre seu papel antigo de formadora cidadã e a atual função de formadora de pensadores críticos e reflexivos, tendo em vista que a cidadania plena está associada à

sociedade que sonhamos e à sociedade que estamos construindo. Nesse sentido, Rüsen, Peter Lee, Schmidt, Barca, entre outros autores e pensadores da História e da teoria da Consciência Histórica, como forma de diferenciar o ensino de História e a educação, propõem reflexões a partir da concepção de que, por meio do desenvolvimento dessa consciência, poderemos transformar-nos e, assim, transformar as relações humanas e sociais. Nessa direção, Fonseca (2011) entende que há duas premissas óbvias para os historiadores:

> A primeira é pensar a História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva. A segunda é ter consciência de que o debate sobre o significado de ensinar História processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. Logo, discutindo, procuramos desvendar a lógica das relações que envolvem tanto a produção quanto a difusão do conhecimento, apontando limites, possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídas. (FONSECA, 2011, p. 89).

A presente pesquisa se posiciona nesse debate e propõe compreender como os jovens da oitava série do Ensino Fundamental aprendem História e, principalmente, como reagem aos saberes sobre o período da Ditadura Militar Brasileira, quais seus estranhamentos, suas reações e quais ideias lhes chamam atenção. Para trabalharmos com ideias substantivas, como propõe Barca (2001) e Rüsen (1987), buscamos compreender os processos de ensino-aprendizagem em História e o desenvolvimento de uma cognição histórica própria dos jovens aqui estudados.

Carlos Fico (2004), no artigo "Versões e Controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar", relata como, no ano de 2004, devido às comemorações de diversas datas significativas, como o suicídio de Getúlio Vargas e os vinte anos das "Diretas, Já! [1]", tornou-se relevante e oportuno fazer uma revisão do que estava sendo produzido ou discutido a respeito de 1964. Isto porque, dez anos antes, seminários acadêmicos sobre os trinta anos do golpe de 64 tiveram de ser cancelados ou contaram com baixa frequência de público.

Nessa perspectiva, em que a conjuntura política nacional tem no poder um partido de esquerda[2], com lideranças que lutaram contra o regime, foram presos e torturados na época, é interessante estudar como esse tema se apresenta no processo de ensino e aprendizagem

A partir de discussões acerca do período reconhecido como Ditadura Militar e sua

[1] A campanha foi lançada em 1983, mas cresceu em 1984.
[2] Segundo Luiz Carlos Bresser Pereira (2006, p. 27), "a esquerda se caracteriza por atribuir ao Estado papel ativo na redução da injustiça social ou da desigualdade, enquanto a direita, percebendo que o Estado, ao se democratizar, foi saindo do controle, defende um papel do Estado mínimo, limitado à garantia da ordem pública, dando preponderância absoluta para o mercado na coordenação da vida social.".

apresentação nos livros didáticos de história produzidos em diferentes períodos, entendemos que essa pesquisa contribuirá para a historiografia, na perspectiva de que mostrará como alunos do Ensino Fundamental de hoje se apropriam dos saberes sobre esse evento e como constroem suas aprendizagens históricas diante da relação passado e presente Assim, a pesquisa se estruturou através da metodologia de aula oficina, sobre a qual Barca (2004) diz ter como lógica "o aluno, o agente de sua formação", "[...] e o professor, o investigador social e organizador de atividades problematizadoras.". Para tanto, foram utilizados 5 livros didáticos como fonte de pesquisa, sendo três produzidos durante o Regime Militar; um comum a todos os estudantes e utilizado na escola no período em que foi realizada a pesquisa; e outro que acabara de chegar em 2013 e deveria passar pelo processo de seleção dos professores da área, para ser adotado ou não, na escola, no triênio de 2014/2016.

Cabe ressaltar que o livro utilizado na escola, "Projeto Araribá", foi editado em 2007 e pertence ao PNLD de 2010, sendo assim, ficou em uso na escola após ter sido selecionado, nos anos de 2011/2013. Esse livro será substituído por outro, que foi editado em 2011 e pertence ao PNLD de 2014/2016. Divulgar as datas de edição desses livros em consonância com a data em que chegam à escola para serem utilizados pelos estudantes revela o grande tempo dispensado a essas publicações.

Conforme Silva (2011),

> [...] os livros que começaram a ser usados no início do ano de 2011 tiveram o seu edital publicado no final de 2008. Os livros foram inscritos no início de 2009, o resultado da avaliação publicado em meados de 2010, quando então foram escolhidos pelos professores. Durante o segundo semestre daquele ano foram feitas as negociações para venda, a impressão e a distribuição das coleções. Se considerarmos, ainda, que a produção editorial de uma coleção não leva menos de que dois anos, os livros inscritos em 2009 começaram a ser produzidos em 2007, de onde se conclui que entre a escrita dos originais e o uso do livro na sala de aula há pelo menos um período de quatro anos. Trata-se, portanto, de uma empreitada de longo prazo, envolvendo investimentos elevados e um grande número de agentes, entre autores, equipes editoriais, funcionários do MEC e do FNDE, comissão de avaliação (comissões técnicas e do IPT6), além de toda a logística para fazer com que os livros cheguem aos mais distantes pontos do país. (p. 2).

Dessa forma, justificamos os momentos em que são utilizadas datas diferenciadas, no decorrer do texto, quando se referem ao mesmo livro, sendo uma referente à edição e outra ao PNLD.

Essa pesquisa está organizada em três capítulos, sendo que, no primeiro, discorremos sobre a teoria utilizada na sala de aula, a qual norteou a experiência. A educação e principalmente o ensino de História precisam e podem ser transformados a partir da tomada

de posição do professor enquanto pesquisador, ou seja, através da transformação da sala de aula em um laboratório de investigação, que relaciona a prática docente com os métodos de pesquisa da Educação Histórica. Entendemos que, há necessidade do professor em reavaliar a sua prática para não ser apenas um transmissor de conteúdos. No segundo capítulo, analisamos de que forma o conteúdo sobre o período histórico intitulado de Ditadura Militar é apresentado nos materiais didáticos veiculados pelo PNLD ao Ensino Fundamental e utilizado pelos alunos. Para tanto, faremos a análise do livro adotado pela escola, que foi produzido em 2007 e pertence ao PNLD de 2010, e livros didáticos produzidos durante a Ditadura Militar. A análise será complementada com um livro didático que chegou à escola no final do ano de 2013 para participar do processo de seleção de livro didático para os próximos três anos de ensino, que pertence ao PNLD 2014 e foi produzido em 2011.

No terceiro capítulo, dissertamos sobre como o período histórico brasileiro conhecido como Ditadura Militar está sendo percebido por esses jovens de Santa Vitória do Palmar, através de suas ideias substantivas, com o objetivo de compreender como ocorrem as mudanças de posicionamento e perspectiva histórica dos alunos a partir do contato com os conteúdos sobre a Ditadura Militar e o cerceamento das liberdades. Nesse contexto, analisaremos como se processa o ensino desses períodos e conceitos para a vida prática, para, a partir disso, entendermos que tipos de relações os sujeitos estabelecem com o Conhecimento Histórico, levando em consideração o contexto local e nacional do Ensino Fundamental, e, assim, percebermos o papel dos materiais didáticos nos processos de ensino-aprendizagem

CAPÍTULO 1 – O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: POR QUE TRABALHAR COM APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA ESCOLA?

> *[...] podemos afirmar que, apesar do peso e da força dos modelos tradicionais de educação, a principal característica do ensino de história no Brasil, no atual contexto histórico, é a busca incessante do fim da exclusão. Por caminhos distintos, os diversos currículos e práticas pedagógicas tentam ampliar o campo da história ensinada incorporando temas, problemas, fontes e materiais. Assim, a escola fundamental e média tenta se constituir como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem de libertação do homem: de súdito para cidadão. Somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz. (FONSECA, 2003, p. 96).*

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2010), para trabalhar com a Educação Histórica, partimos da compreensão de que a escola é um lugar não apenas de realização de atividades de ensino-aprendizagem, mas, também, de investigações. Nesse sentido, diversas teorias de ensino têm sido analisadas com vistas a promover uma qualificação da educação nas escolas.

Conforme nos reportamos a Rüsen (1987), na introdução desta pesquisa, na perspectiva do autor, os saberes históricos são mais do que um amontoado de conteúdos, são, na verdade, suporte para o desenvolvimento de uma forma específica de cognição e racionalidade, que habilita os sujeitos a se pensarem e a compreenderem os outros e seus lugares socioculturais. O ensino do pensamento histórico transcende o *status* puro do conteúdo pertinente à disciplina de História, pois visa desenvolver a competência de pensar o mundo, que é histórico.

Assim, esse trabalho foi fundamentado na perspectiva da Consciência Histórica, do pensamento histórico e da cultura histórica. Rüsen (2011, p. 9) diz que essa consciência se exprime pelo discurso articulado em forma de narrativa. Então, propomo-nos a analisar as narrativas dos estudantes levando em conta a expressão narrativa nas suas três versões mais comuns: a da linguagem do cotidiano, a da historiografia e a da linguagem do ensino.

Para clareza da pesquisa e compreensão da leitura é pertinente que se façam algumas considerações a respeito dos conceitos norteadores desse estudo, conforme os teóricos aqui utilizados. Para Jörn Rüsen (2011, p. 11), “A educação histórica pressupõe que a

aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana.”.

Enquanto a criança, o jovem, o estudante não compreender o significado da História em sua vida prática e não entender que todos os acontecimentos do cotidiano são históricos, não verá significado nesse estudo, pois o sente distante da sua realidade. Nessa direção, Schmidt e Barca (2009) dizem que

> A perspectiva da Educação Histórica parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas, pelo contrário, possui uma natureza multiperspectivada. Isto, contudo, não significa aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas entender que existe uma objetividade da História. (p. 12).

Na perspectiva de Rüsen, Barca e Schmidt, para que os jovens realizem esta significância em relação ao estudo de História é necessário que se leve em consideração as ideias tácitas dos estudantes a respeito do tema a ser pesquisado. Segundo Barca (2004), as ideias tácitas são o levantamento das ideias dos alunos no momento inicial da aula, que, numa situação de rotina, é feito informalmente, mas, numa aula oficina, é parte da metodologia a ser desenvolvida. Sendo assim, levar em conta o conhecimento prévio dos estudantes é (re)conhecer a bagagem informativa deles, e esta deve considerada no processo de desenvolvimento da Consciência Histórica, possibilitando distinguir aqueles mais ou menos letrados historicamente.

A Consciência Histórica, segundo Rüsen (2011, p. 16), é algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação do cotidiano. Podemos compreender esse desenvolvimento a partir da análise das narrativas, que é o aporte reconhecido pela educação histórica para fazer essa análise. Conforme Rüsen (2011), a narrativa é a face material da Consciência Histórica. Portanto, quando se pretende trabalhar com Educação Histórica, faz-se necessário a produção de narrativas, identificando as ideias substantivas e as ideias de segunda ordem dos estudantes.

Peter Lee (2001) diz que

> Existem conceitos substantivos como: agricultor, impostos, datas, eventos que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os conceitos de 'segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como

> narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as idéias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (p. 13-17).

Nesse sentido, concordamos com Rüsen (2011) e Lee (2001), pois entendemos que um dos objetivos da Educação Histórica é identificar na fala ou na escrita das narrativas dos estudantes suas ideias tácitas, ou seja, a impressão ou opinião que armazenaram sobre os diferentes conceitos históricos chamados de "conceitos substantivos", como, por exemplo, Ditadura Militar brasileira, Independência da América portuguesa, Revolução Francesa, Idade Média; através dos diferentes meios de informação aos quais tiveram acesso, como livros, internet, televisão, filmes, documentários, conversas informais. Esse conhecimento prévio da bagagem informativa dos estudantes é princípio norteador da Educação Histórica e pode ser reconhecido e analisado a partir dos chamados conceitos de "segunda ordem", que são produzidos através de narrativas, explicações ou evidências históricas.

Dessa forma, para se buscar o ensino de História pautado na perspectiva da Educação Histórica é preciso levar em conta e entender a questão referente à Didática da História, visto que esta passa por transformações em de sua concepção no decorrer do tempo. Inicialmente, conforme Rüsen (2011),

> a didática da história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história[...]. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. (p. 23).

Conforme relata o autor, o professor do ensino básico é um mediador entre o material produzido nas academias e transferido de forma didatizada para os livros que chegam à escola de educação básica, ou seja, resumida de acordo com as exigências do mercado; e limitados ideologicamente, entre outros fatores pertinentes ao comércio cultural que se formou em torno desse produto. O trabalho desenvolvido nesta pesquisa colocou em prática essa mediação feita pelo professor e o material didático de forma que este fosse utilizado como fonte histórica, fazendo contra ponto com outras fontes, como conversas informais, vídeo, e livros didáticos produzidos em diferentes períodos históricos, ou seja, não utilizando apenas um único livro, ou único autor, como sendo a verdade absoluta.

A *Historia vitae magistra* (história mestra da vida), como vista até as últimas décadas do século dezoito, segundo Rüsen (2011), era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. Nessa realidade

institucionalizada e profissionalizante da História, a didática da História foi esquecida.

Segundo Rüsen (2011),

> Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especializados e treinados. [...] a "cientificação" da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. [...] a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinada com a vida prática. (p. 25).

Por acreditar que a cientificação da história afastou dos meios escolares o pensamento crítico e reflexivo a respeito dos acontecimentos passados, a Educação Histórica se volta a essa perspectiva da história, a reflexão dos fatos, e ao contexto onde estavam ou estão inseridos, não se limitando ao conhecimento acumulativo de informações, as quais, para o estudante, parecem desconectadas entre si, isto é, não faz sentido, o que gera desinteresse pela História.

Conforme proposto por Peter Lee (2006), citado na introdução do capítulo dois, em seu conceito de "Literácia Histórica", e Rüsen (2011), os autores concordam que a História não seja apenas um aporte de acúmulo de dados e informações de fatos históricos desconectados e sem sentido ao estudante. O conhecimento histórico deve propiciar que o estudante possa reconhecer-se como agente histórico, construtor e transformador das evidências históricas no seu tempo. Dessa forma, fazer a relação passado/presente é o desafio da educação histórica.

Voltando às transformações que o ensino de História tem passado, reportamo-nos ao século XX, por meio da fala de Selva Guimarães Fonseca (2011):

> Voltando ao passado recente da história da educação brasileira podemos perceber como essa relação entre o ensino de história e a construção da cidadania assume diferentes configurações nos diversos contextos políticos. No projeto educacional implementado nos anos 60 e 70, durante a ditadura militar, a história ensinada na escola fundamental e média foi estrategicamente atingida de diferentes formas. Por meio dos estudos sociais, foi imposta uma diluição do objeto de estudo da história e também da geografia, privilegiando um conteúdo voltado para a formação cívica e o ajustamento dos jovens de acordo com os objetivos e interesses do Estado, moldados pela doutrina de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. (p. 90).

Esse ensino de História, que não considera o pensamento reflexivo do estudante, a fim de satisfazer interesses políticos e econômicos do período apresentado, enquanto não for modificado, traz prejuízo para a educação e, consequentemente, para a sociedade. Essa perspectiva do ensino de História pode ser mudada através da reflexão da própria prática, da

adoção de teorias educacionais, como a Educação Histórica, e da utilização de diferentes fontes históricas. Dessa forma, o estudante conseguirá se reconhecer como agente histórico e sentir-se comprometido com o meio onde vive, identificando-se como cidadão.

Reportando-me a citação inicial na introdução do capítulo um, Fonseca (2011), conforme a autora, através do ensino de História voltado para a realidade social, política e econômica em que a escola e os estudantes estão inseridos, contextualizando passado e presente, podemos alcançar a solidez dos direitos fundamentais do homem, da democracia e da paz. Em sala de aula, essa busca pode dar-se por meio do Ensino de História pautado na teoria da Educação Histórica. Nesta, encontramos questões levantadas por Rüsen (1987), como: "para que serve ensinar a História?", entre outros questionamentos propostos, os quais contribuem na reflexão e construção de uma consciência voltada ao conhecimento de que as conquistas sociais e a transformação da realidade são lutas permanentes das sociedades passadas, para que, assim, compreenda-se a História apresentada na escola como meio formador e reflexivo dos acontecimentos passados e contemporâneos.

Para Fonseca (2003),

> Como instituição social, a escola interage com diferentes grupos, sujeitos e instituições. [...] A construção de novas propostas pedagógicas para o ensino de história deve, ao nosso ver, fundamentar-se nessa concepção de escola como instituição social, um lugar plural, onde se estabelecem relações sociais e políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes e de valores culturais. É o lugar onde se educa para a vida, onde se formam as novas gerações para o exercício pleno da cidadania. Por isso, fundamentalmente, é um lugar de produção e socialização de saberes. (p. 101).

Sendo a escola uma instituição social onde se socializa saberes, percebemos, nessa concepção da autora, uma mudança no papel da escola, antes voltada para transmitir o conhecimento. Se houve mudança do papel da escola na sociedade, junto com ela mudou também a forma de participação do professor e do estudante na sala de aula. Anteriormente, o professor era o detentor do conhecimento, o qual transmitia aos estudantes, e estes, por sua vez, tinham que memorizar o que era transmitido e, assim, reproduzir o que era ensinado. Dessa forma, eram avaliados pela capacidade de memorização do conteúdo ensinado.

Na perspectiva da escola atual, como espaço social, onde se busca dirimir as diferenças sociais, e da democratização do acesso à educação, construir o conhecimento através da educação histórica tem-se mostrado uma teoria eficaz.

A pesquisa se desenvolveu com base na consulta de diferentes fontes históricas pelos estudantes e a análise das narrativas produzidas pelos mesmos. Essa análise leva em conta uma transformação da prática docente, pois se deixa de ser transmissor de conteúdo para

analisar a própria prática a partir da reflexão teórica, conforme veremos no capítulo dois.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A DITADURA MILITAR ATRAVÉS DE FONTES HISTÓRICAS: NARRATIVAS DE ALUNOS DA 8ª SÉRIE

> *[...] processo de cognição ou alfabetização histórica que propicia aos alunos um conhecimento mais amplo do que apenas a aquisição de fatos passados. Envolve um ensino que parta das experiências cotidianas do aluno e contribua no desenvolvimento de uma consciência histórica que o impulsione agir enquanto sujeito histórico e a formar uma identidade que o ajude a compreender o outro e a melhorar as relações inter-humanas. (LEE, 2006, p. 135).*

A pesquisa que aqui apresentamos articula prática docente e reflexão teórica, pois nasceu da percepção de que se faz necessário construir ações pedagógicas que possibilitem e objetivem melhorar a educação brasileira. Nessa direção, após nossa primeira revisão e literatura, percebemos que diversas teorias de ensino têm sido analisadas com vistas a potencializar a qualificação da educação nas escolas.

Conforme Peter Lee (2001, p. 15), é preciso uma especial atenção para as "ideias de segunda ordem" que os alunos tacitamente constroem ao aprenderem a história substantiva. Jörn Rüsen (2011) diz que “a narrativa é a face material da consciência histórica”. Maria Auxiliadora Schmidt (2009, p. 38) complementa essa perspectiva ao afirmar que "não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente”. Segundo Isabel Barca (2001, p. 20), “[...] em aulas diversificadas – a aula oficina – os alunos não se limitam a ouvir a narrativa do professor e a tomar notas, participam activamente na resolução de problemas, em tarefas que podem ser escritas, orais ou outras”.

As propostas desses três teóricos do Ensino de História instigam a construção de práticas que rompam com os modelos tradicionais de aula expositiva no sistema educacional, pois, de acordo com Marlene Cainelli (2008, p. 107), "os procedimentos de pesquisa em educação histórica levam-nos ao estudo do pensar histórico em crianças e adolescentes com o objetivo de entender as formas de pensamento que eles elaboram”. Esses autores e pesquisadores do Ensino de História têm, em comum, a preocupação em construir instrumentos de pesquisa necessários para compreender os processos cognitivos e de aprendizagem de crianças e jovens em contextos de escolarização. Conjuntamente com tal proposta, projetam modelos de ensino que possibilitem e viabilizem os processos de aprendizagem histórica, o que é o centro de nossa proposta aqui.

As pesquisas de Lee, Rüsen, Schmidt, Barca e Cainelli demonstram que a educação e, principalmente, o ensino de História somente podem ser transformados a partir da tomada de posição do professor enquanto pesquisador, ou seja, através da transformação da sala de aula em um laboratório de investigação, que relaciona a prática docente com os métodos de pesquisa da Educação Histórica. Conforme Peter Lee (2001), o processo de alfabetização histórica transcende a simples aquisição de saberes, pois se configura no próprio fenômeno de reelaboração e autoconstrução de conhecimentos, que influi tanto na orientação temporal quanto nas capacidades de compreensão do mundo exterior e do outro. Nesse sentido, Maria Auxiliadora Schimidt (2009) diz que:

> Uma História assim ensinada conseguirá levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressalvando que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente (p. 38).

A formação proposta pelos autores não é centrada no processo de transformação dos educandos em miniaturas de historiadores, como também referiu Luiz Fernando Cerri (2001), mas, sim, em capacitar esses sujeitos a pensarem, historicamente, de forma crítica e significativa. A partir dessa perspectiva, os estudantes seriam capazes de relacionar passado e presente, com vistas a perceber permanências e rupturas, e, assim, transformar suas visões sobre o mundo social.

Partindo do conhecimento dos fundamentos da Consciência Histórica, do pensamento histórico e da cultura histórica, defendidos por Rüsen, a experiência realizada na sala de aula da oitava série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Wandelina Nunes, em Santa Vitória do Palmar, teve como objetivo colocar em prática essas teorias. Por certo, o tempo estipulado de seis aulas não foi suficiente para que se possa afirmar que houve um aprimoramento significativo da Consciência Histórica, mas podemos perceber quais tipos de Consciência Histórica os educandos apresentam, quais conceitos ou ideias de segunda ordem expõe e como desenvolveram uma aprendizagem em relação aos saberes trabalhados.

A abordagem reflexiva do assunto permitiu que observássemos o que os estudantes já tinham de experiência cognitiva sobre o tema e que conhecêssemos suas opiniões e saberes. A partir dessa troca de informações, o tema sobre a Ditadura no Brasil foi desenvolvido juntamente com a teoria presente no livro didático adotado pela escola. Devido à necessidade da retomada da grade curricular da Escola, que está pautada no índice do livro didático, após a essa abordagem nas seis aulas no começo do ano letivo, voltamos à história linear prevista no currículo. Essa retomada da grade curricular da escola se deu devido a esta estar organizada

de acordo com o índice do livro didático adotado. O tema referente à Ditadura Militar seria conteúdo previsto para ser trabalhado apenas no último trimestre do ano letivo, o que faz com que esse conteúdo seja pouco evidenciado, em função da falta de tempo hábil para um desenvolvimento adequado do assunto.

Não adentraremos na discussão sobre o código disciplinar da História ou como se conceitua currículo escolar, mas não podemos deixar de citar o fato de que foi conferido aos livros didáticos o papel de norteadores, normatizadores e regradores dos conteúdos a serem ensinados. Em muitas escolas, o currículo constituído por um arrolamento de conteúdos é escrito e/ou registrado a partir do sumário dos livros didáticos e não fundamentado em competências específicas para cada ano e grupo de alunos. Esse fenômeno, que se constitui em uma prática cultural nas escolas e que é, em suma, uma transposição dos sumários de livros didáticos para dentro dos currículos escolares, acaba por cercear o professor e o obriga a cumprir uma sequência enorme de conteúdos em um único ano letivo.

Assim, por desejarmos trabalhar o tema de forma mais adequada, em função das razões apresentadas inicialmente, começamos o ano letivo com esse conteúdo e, posteriormente, retomamos aos conteúdos linearmente propostos pela grade escolar e de acordo com o índice do livro didático. No final do ano de 2013, retomamos o tema através de diálogo em sala de aula e solicitamos aos estudantes que redigissem uma narrativa acerca do assunto, a fim de podermos analisar se no decorrer do ano letivo as ideias substativas dos alunos em relação à Ditadura Militar brasileira teriam sofrido alterações ou não.

Cabe ressaltar que optamos por fazer a pesquisa sobre as ideias históricas sobre a Ditadura Militar de estudantes do Ensino Fundamental porque o ano de 2013 foi marcado pela reflexão histórica do período. No ano de 2011, foi instituída uma Comissão Nacional da Verdade (CNV), a qual tem como objetivo elucidar casos ainda obscuros desse período. A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, devido às graves violações dos Direitos Humanos que ocorreram entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1998, período em que vigorou o regime ditatorial brasileiro. Ao completar um ano da implantação dessa Comissão, instigamo-nos a compreender quais as ideias tácitas que os jovens da 8ª série da referida escola tinham sobre o tema.

Outra motivação na escolha do tema Ditadura Militar foi o fato de esta pesquisadora ter sido estudante no período militar nessa mesma escola e ter a recordação de ser bastante questionadora em relação às questões históricas. No entanto, os livros utilizados em sala de aula e produzidos no período não respondiam a esses questionamentos, assim como os

professores, o que pôde ser comprovado pelos estudantes atuais, quando realizaram comparações entre os livros didáticos produzidos durante o regime militar brasileiro e os livros didáticos atuais.

O fato de o currículo escolar ser engessado e, muitas vezes, a necessidade burocrática exigida do professor de cumpri-lo fazem com que esse tema não seja abordado com a atenção devida – o Brasil sofreu, nesse período, uma grande transformação social, política e econômica. Esse assunto aparece nos livros didáticos sempre nos últimos capítulos, fazendo com que sejam trabalhados no final do ano, quando, muitas vezes, não se consegue a atenção e o tempo necessário para desenvolver de forma adequada o tema. Este é mais um dos motivos que nos levou à escolha desse conteúdo para iniciar o ano letivo.

Através das leituras de artigos que apresentavam estudos, experiências e teorias sobre a Educação Histórica, como "Educação Histórica e Teoria da História: Modos de pensar a história na construção narrativa dos discentes", de Julia Silveira Matos (2013); "A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental", de Marlene Rosa Cainelli (2008); "Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental", de Marlene Rosa Cainelli (2006); "Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história", de Luis Fernando Cerri (2001); "Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica", de Luis Fernando Cerri (2011); "Educação Histórica uma nova área de investigação", de Isabel Barca (2001); "Aula oficina: do projeto à avaliação", de Isabel Barca (2004); foi possível desenvolvermos a experiência, em sala de aula, usando a metodologia da unidade investigativa, a partir de um tema-objetivo gerador, para o qual se escolheu uma charge, reproduzida no quadro negro e presente no livro didático.

A charge, originalmente publicada no livro "20 anos de Prontidão", em 1984, de autoria de Ziraldo, foi reproduzida na introdução da unidade sete do livro didático "Projeto Araribá História", do nono ano, PNLD 2007, para o conteúdo de "Democracia e ditadura no Brasil". Nela, duas mulheres estão sentadas em frente a um aparelho de televisão, quando uma diz: "– Em todas as partes do mundo, a polícia se equipa, ricamente, pra bater no povo. Graças a Deus, no Brasil, a televisão não mostra essas coisas.".

Figura 1

A charge foi apresentada aos estudantes sem nada ter sido dito sobre o tema que seria abordado, mas, à medida que o desenho e a escrita presentes nesse objeto tomavam forma no quadro negro, os educandos começaram a emitir opiniões sobre o que viam. As opiniões e palavras dos estudantes foram registradas no quadro negro, criando uma chuva de ideias e, na sequência, abordamos o tema Ditadura Militar.

As etapas dessa atividade foram estruturadas a partir da proposta de aula oficina, conforme o texto de Isabel Barca (2004), intitulado “Aula Oficina: Projeto de avaliação”. Sendo assim, houve quatro etapas, divididas da seguinte forma: 1. Uma conversa a partir da qual surgiram os temas analisados, como censura, repressão e tortura; 2. Discussão do conteúdo a partir do livro didático adotado na escola, “Projeto Araribá”; 3. Proposta de atividade de conversas informais com pessoas que viveram a ditadura; 4. Comparação entre as conversas informais e os conteúdos dos livros didáticos produzidos durante o período da Ditadura Militar.

A conversa inicial, na qual surgiram os temas analisados, como tortura, censura e repressão, partiu da proposta de reproduzir no quadro negro a charge de Ziraldo. Conforme a charge ia sendo desenhada, os alunos começaram a falar do que se tratava aquele desenho, até o momento em que foi escrita a fala da personagem. Nesse momento, eles já reconheceram a referência ao período da Ditadura Militar e, assim, passaram a dizer o que acontecia no período. Essas falas foram reproduzidas no quadro negro, formando uma chuva de ideias.

Logo em seguida ao registro das ideias tácitas dos estudantes, todos foram convidados a ler o conteúdo presente no livro didático “Projeto Araribá”, no capítulo referente ao período ditatorial brasileiro, para tomarem conhecimento dos elementos contidos nessa fonte histórica.

Propomos que conversassem, fundamentados em suas ideias tácitas e na leitura do livro didático, com pessoas que viveram no período da Ditadura Militar. Os alunos fizeram conversas com familiares e professores da própria escola para terem o parecer daqueles que viveram no período. Na sequência da experiência da aula oficina, retomamos a conversa sobre a Ditadura Militar e fizemos a comparação, em suas narrativas, das ideias tácitas com o conteúdo do livro didático e com as conversas informais.

As etapas desenvolvidas e a sequência didática demonstraram que os educandos puderam perceber que, numa mesma época e num mesmo local, existem diferentes opiniões e que, se compararem essas opiniões com o conhecimento que obtemos por meio dos livros, poderão formar uma nova ideia e, também, analisar as abordagens dos diferentes autores. Na narrativa de Juliana (2013), podemos perceber um exemplo disso: "Eu penso que não deveria voltar, justamente pela falta de liberdade de expressão [...]. Muitas pessoas foram à luta para se defender e abrir os olhos daqueles que não entendiam o porquê do regime ou o que se passava na mente de quem estava no poder”. Aqui, a estudante se refere à ideia de que a Ditadura Militar deveria ser implementada novamente, expressa por muitas pessoas com a quais conversou e também presente na narrativa de alguns de seus colegas. Sobre a proposta de um retorno dos militares ao poder, a educanda se posiciona contra, pois, para ela, esse foi um período de cerceamento das liberdades de expressão e de luta. Sua análise demonstra seu entendimento de que as liberdades de expressão se fazem fundamentais para a vida em sociedade, assim como o fato de que as pessoas, assim como as fontes apresentadas em aula, podem e devem expor suas diferentes ideias, sem que isso as condene à perseguição e à repressão.

Concomitante ao livro didático de uso em sala de aula, que é do PNLD 2007, as conversas com pessoas que viveram no período fundamentaram suas pesquisas em outros livros de diferentes autores. Com todas essas informações, foram elaboradas, individualmente, narrativas para que expusessem o entendimento que tiveram desse período da História do Brasil, que ainda hoje se reflete na educação, nos livros didáticos e no imaginário da população.

Podemos perceber a influência desse período ditatorial na educação através das reformas pedagógicas que aconteceram nessa época e que, ainda hoje, permanecem em

prática, na própria estrutura física da sala de aula e na postura de professores educados nesse período, que hoje lecionam e permanecem apegados à estrutura na qual estudaram. Na autoria de livros didáticos, encontramos autores que escreviam para o período ditatorial e que, na atualidade, produzem livros didáticos, adequando-os às mudanças governamentais para que permaneçam como material de consumo vendável. Os livros utilizados e que foram produzidos no período da Ditadura Militar foram: 1) "História Econômica e Administrativa do Brasil", de Haddock Lobo (1969), 2) "História do Brasil", de Marlene e Silva (1976) e 3) "Estudos Sociais – História do Brasil – 2 – da Independência aos Nossos Dias", da Coleção Sérgio Buarque de Holanda (1977).

No imaginário da população, podemos perceber que aqueles que não sentiram influência do regime ditatorial permanecem com a ideia de que o período foi bom e de muita segurança para a população, conforme narrativa da estudante Carla (2013), "A ditadura poderia voltar para acabar com agressões de ladrões a pessoas inocentes". Na mesma direção, vemos a narrativa de Ana (2013): "Para mim, a ditadura poderia voltar só para amenizar o sofrimento das pessoas e acabar com a impunidade desse país que praticamente não tem leis". Essas duas narrativas das educandas revelam que ambas apresentam uma avaliação do passado que interpreta o presente, pois, em comparação, percebem uma crise social na atualidade, o que não conseguem visualizar no período da Ditadura Militar. Essa avaliação apresentada por elas em parte pôde ser localizada nas falas das pessoas que conversaram e viveram no período ditatorial brasileiro e, por mais que fosse contraditória em relação às fontes históricas trabalhadas em sala de aula, manteve-se em suas narrativas.

Como já citado, no mês de outubro, retomamos o tema, com vistas a abordar o assunto sobre a Ditadura Militar a partir da exibição do vídeo "Documentário Completo – Ditadura no Brasil", exibido na TV Brasil e organizado pelo jornalista Flávio Tavares. A partir desse vídeo, das ideias substantivas dos discentes e do material produzido no início do ano letivo, retomamos a discussão sobre o tema e produzimos uma nova escrita.

A sala de aula da 8ª série da Escola Estadual Wandelina Nunes, escola esta situada na periferia da cidade de Santa Vitória do Palmar, era composta por 11 meninas e 5 meninos, com idades entre 14 e 18 anos. As suas narrativas relativas à compreensão do que foi a Ditadura Militar e seus implicativos para a liberdade de expressão, assim como as ideias de segunda ordem produzidas pelos estudantes após terem acesso a diferentes fontes históricas a respeito da ditadura militar, são analisadas, a seguir, mantendo a identidade preservada dos mesmos, mas a nomenclatura feminina ou masculina, conforme a escrita.

Para analisar as narrativas históricas dos educandos, tomamos como referência Rüsen (2001, p. 67), que diz ser a "narrativa histórica um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica e possibilita a orientação da vida prática no tempo". A orientação histórica expressa na narrativa dos estudantes, quando traçam um paralelo entre as situações do passado e as presentes, em relação ao período da Ditadura Militar, permite-nos analisar como se estabelece suas operações mentais, avaliações e as diferenças entre ambos os períodos históricos, passado/presente, conforme pode-se ver abaixo.

Como podemos notar na tabela abaixo, três temas se destacaram nas narrativas dos estudantes: tortura, censura e repressão.

Narrativas dos alunos 8ª série	**Tortura**	**Censura**	**Repressão**
Meninas	11	11	11
Meninos	5	5	5

De acordo com Rüsen (2001), existem quatro tipos funcionais de narrativa histórica: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética; com suas correspondentes formas de historiografia. Através da análise dessas citações, podemos perceber o campo da Consciência Histórica desenvolvida por esses alunos após terem o contato com diferentes fontes históricas sobre a Ditadura Militar. Essa proposta de análise teórica do autor nos auxiliou a pensar a própria construção das atividades, considerando que buscamos perceber, na proposta de produção das narrativas dos educandos, suas percepções sobre o período estudado e de que forma, a partir das interpretações das fontes utilizadas, dos livros didáticos atuais e dos produzidos no período da Ditadura Militar, das entrevistas, do vídeo e da charge, narraram suas experiências sobre o conteúdo e estabeleceram suas orientações temporais.

Foi interessante percebermos que a experiência com as conversas informais foi marcante para os estudantes, pois as ideias dessas pessoas são frequentes nos seus relatos. Os escritos dos estudantes, sobre o período, demonstram um tipo de Narrativa Exemplar, com foco na ideia de que se precisa ter continuidade para que se eternize a segurança e uma vida tranquila. Mesmo tendo consciência de que pessoas foram torturadas e quase mortas, construíram suas narrativas a partir de experiências existenciais, levando a acreditar na continuidade como uma forma de qualidade de vida. Em suas narrativas, Ana e Carla (2013)

dizem que: "Muitas pessoas que vivenciaram esse período disseram que gostavam daquela época porque não havia roubo, adolescentes não andavam na rua até de madrugada". A partir deste trecho, vemos que, para as estudantes, o passado, ou seja, o período da Ditadura Militar, apesar de suas incongruências, foi uma experiência válida, que poderia ser aplicada ao presente, como um exemplo de como a sociedade atual deveria ser, embasadas na sua realidade existencial periférica socialmente.

Conforme expõe Rüsen (2011, p. 65), "aqui a consciência histórica se refere à experiência do passado na forma de casos que representam e personificam regras gerais de mudança temporal e a conduta humana". Como explicado pelo autor, o passado se constitui enquanto um "exemplo para o tempo presente", que deveria ser guia e/ou regra para a mudança temporal. Nessa mesma direção, outras narrativas, já citadas anteriormente, apresentam caráter do tipo exemplar: "Para mim, a ditadura poderia voltar só para amenizar o sofrimento das pessoas e acabar com a impunidade desse país que praticamente não tem leis." (ANA, 2013), "A ditadura poderia voltar para acabar com agressões de ladrões a pessoas inocentes." (CARLA, 2013).

As três narrativas foram construídas a partir de um entendimento similar ao apresentado pelas estudantes Ana e Carla em outra atividade e demonstram o quanto, para elas, as práticas da Ditadura Militar seriam válidas moralmente para o estabelecimento da ordem na atualidade. Rüsen (2011) afirma que

> O pensamento histórico exemplar revela a moralidade de um valor ou de um sistema de valores, culturalmente materializados na vida social e pessoal, através da demonstração de sua generalidade: ou seja, que tem uma validade que se estende a uma gama de situações (p. 66).

A partir dessa reflexão teórica, podemos perceber que a validade do período histórico a que chamamos de Ditadura Militar enquanto um modelo a ser seguido, para essas estudantes, conforme expresso nas narrativas, demonstra como a História serviu de argumento moral, que poderia ser estendido a situação presente.

Ainda, podemos encontrar, na escrita dos estudantes, a Narrativa Crítica, as quais, de acordo com Rüsen (2011, p. 67), "[...] expressam uma negatividade; o que não queremos ser", conforme podemos observar na escrita dos estudantes Julia e Marcelo (2013): "A ditadura militar era muito rígida, havia muita tortura, não havia pensamento crítico.". Percebemos que os estudantes reconhecem que havia, no regime, rigidez, tortura e que não se podia pensar criticamente. Ao revelarem essa diferença, percebemos a comparação com a atualidade,

quando se pode pensar criticamente sobre todos os assuntos, inclusive conversá-los em sala de aula. Sendo assim, negam aquilo que não querem para eles.

Conforme descreveu Rüsen (2011, p. 67), a contribuição do pensamento crítico "aos valores morais se encontra em sua crítica dos valores", além disso, esse tipo de narrativa se destaca porque "Desafia à moral apresentando o seu contrário". A análise de Rüsen fundamenta nossa reflexão teórica sobre as narrativas dos estudantes, as quais revelam seu processo de aprendizagem histórica e tipos de narrativas promovidas nessa experiência.

Ainda em semelhante direção, percebemos que Vera, em sua narrativa, ao dizer que "os militares faziam o que queriam, torturavam, assassinavam pessoas, e civis ajudavam nessa violência corrupta.", conseguiu perceber os atos violentos cometidos pelo regime e acrescenta, em sua análise, que essas ações encontravam apoio em parte da sociedade civil, que calavam ou concordavam com a violência e corrupção empregadas nesse período. Como diz Rüsen (2010, p. 8), esse tipo de narrativa "injeta elementos de argumentação crítica ao raciocínio moral".

Nessa mesma ordem de narrativa crítica, Raquel (2013) escreve que "A ditadura foi um acontecimento muito marcante na história do Brasil, começou em 1964 e acabou em 1985" e Alice e Karina (2013) dizem que "[...] os policiais torturavam as pessoas com choques elétricos, espancamentos, afogamentos, etc.". A narrativa de Raquel demonstra uma compreensão da continuidade histórica, das condições de vida do período e suas permanências na atualidade. Essas narrativas contêm e descrevem os objetos envolvidos no período e suas consequências, mesmo sem dar maiores detalhes. Rüsen (2011, p. 67) afirma que "as narrações desse tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros", referindo-se às narrações de tipo crítico, que, assim como a apresentada por Raquel, são demarcadas pelas orientações históricas coletivas, mas que constituem pontos de vista singulares e pessoais.

Em contrapartida, na narrativa das estudantes Alice e Karina, são descritos os objetos envolvidos no período e suas consequências, mesmo sem dar maiores detalhes. Dessa forma, as estudantes apresentam uma crítica aos valores morais confrontando com as evidências históricas. As fontes históricas estudadas em sala de aula, a partir da proposta metodológica da aula oficina, fundamentaram a construção das estudantes sobre o período da Ditadura Militar e contribuíram para que confrontassem seus valores morais com os saberes históricos construídos na prática escolar.

Segundo as tipologias de narrativas históricas propostas por Rüsen, as narrativas de

Juliana e Bruna são classificadas como Narrativas Genéticas, pois, tendo conhecimento dos fatos ocorridos no período da Ditadura Militar, propõem uma negação do ocorrido e, assim, uma alteração do modo de viver: "Eu penso que não deveria voltar, justamente pela falta de liberdade de expressão [...]. Muitas pessoas foram à luta para se defender e abrir os olhos daqueles que não entendiam o porquê do regime ou o que se passava na mente de quem estava no poder." (JULIANA, 2013); "Se fosse por mim, eu não gostaria que fosse voltar." (BRUNA, 2013).

Segundo Rüsen (2011, p. 68), "aceitamos a história, mas a localizamos em uma estrutura de interpretação dentro da qual o tipo de obrigação em relação a acontecimentos passados mudou". Nessa perspectiva, poderemos inferir que as estudantes Juliana e Bruna, ao avaliarem o período da Ditadura Militar, construíram uma compreensão do período de maneira a formular uma orientação para a vida prática no presente, tendo em vista que não gostariam que aquele momento histórico retornasse, ou seja, elas não consideram aceitáveis que as práticas executadas pelo governo militar. Para as estudantes alcançarem essa percepção, precisaram construir uma aprendizagem histórica significativa para suas próprias vidas e que, portanto, serve enquanto base para uma orientação para a vida e prospecção de futuro.

Na mesma direção, os estudantes João e Carlos (2013) dizem ter entendido que "[...] no Brasil, a ditadura foi dura e, até hoje, tem vestígios dela. Na ditadura brasileira, teve muita repressão e violência, e as pessoas não podiam votar.". Eles reconhecem as incongruências do período passado ao relatar que, ainda hoje, existem vestígios deste e que, nesse período, as pessoas não podiam votar, fazendo alusão ao presente, quando o voto é direto para todos os cargos na política brasileira. Em nossa análise, seguindo os preceitos de Rüsen (2011), inferimos que essas narrativas podem ser percebidas como Genéticas.

Os estudantes Patrícia, Carolina e Mário fazem referências ao período da Ditadura Militar brasileira contrapondo com a atualidade: "Além que a televisão não mostrava sobre os confrontos da polícia e manifestantes." (PATRÍCIA; CAROLINA , 2013); "Hoje há manifestações, protestos, e ainda têm conflitos e agressões entre o povo e a polícia." (MÁRIO, 2013). A narrativa de Patrícia e Carolina revela o entendimento a respeito da diferença dos meios de comunicação na atualidade, em que, diariamente, são mostradas cenas de confronto de policiais e manifestantes civis. Novamente, as estudantes apresentam uma avaliação do passado e uma compreensão do presente, como fundamentos de suas análises do processo histórico, e se posicionam sobre o período da Ditadura Militar. Ao refletir sobre a

Ditadura Militar, suas incongruências, violências, censuras, torturas, Mário aponta, em sua narrativa, que, apesar de vivermos em um Estado, dito, democrático, ainda vivemos a violência estabelecida entre cidadãos e polícia.

Conforme Rüsen (2011), na narrativa Genética,

> a mudança é a essência e o que dá à história seu sentido. O velho tratado perdeu sua validade principal e tomou uma nova; em consequência, nosso comportamento necessariamente difere agora do que teria sido no passado distante: se constrói dentro de um processo de desenvolvimento dinâmico (p. 68-69).

A perda de validade do velho e, consequentemente, a percepção da mudança entre passado e presente, como aponta Rüsen (2011), são pontos fundamentais na narrativa Genética e podem ser destacados nas narrativas aqui analisadas. Podemos perceber, em diferentes momentos nas narrativas dos estudantes, a percepção de que houve mudanças na atualidade, por exemplo, em relação ao posto político de pessoas que lutaram pelo fim do regime militar. Pessoas que antes eram perseguidas, reprimidas e, até mesmo, presas e torturadas pelo regime, como a Presidente Dilma Roussef, por exemplo, que hoje governa o país de forma democrática, e também pessoas que faziam parte do governo militar ou apoiavam o regime, como José Sarney, por exemplo, continuam atuantes na política brasileira, ocupando cargos de destaque no cenário nacional. Essa constatação de mudança na contemporaneidade, por parte de pessoas que pertenciam a lados opostos no regime ditatorial, demonstra que o passado perdeu sua validade principal e tomou um novo rumo, a democracia.

De acordo com Rüsen (2011, p. 69), na narrativa Genética, "[...] a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações "modernas" mais positivas.". Encontramos essa característica na narrativa de Ana e Carla (2013), ao reconhecerem que muitos políticos que estão hoje no poder também vivenciaram o período militar, como Dilma Rousseff e Luiz Inácio Lula da Silva: "eles foram contra o regime e foram torturados e quase mortos". As estudantes reconhecem a realidade passada e como esses políticos mudaram, pois aqueles que eram contra o regime ditatorial, hoje, encontram-se no poder, no cenário político nacional. Nessa mesma perspectiva, os alunos João e Carlos (2013) reconheceram que "ainda existe pessoas que estiveram no poder durante a ditadura e estão no poder até hoje, por exemplo, o José Sarney". Ao fazerem essa citação, não julgam o fato, mas o reconhecem.

Ao analisarmos os relatos, percebemos a indignação com a violência, a repressão, a falta de liberdade de expressão. No entanto, alguns reproduzem a ideia de que o período

militar foi marcado por maior segurança para a população, isto porque os relatos que obtiveram através das entrevistas aos professores e/ou familiares que viveram no período lhes imprimiu maior credibilidade sobre o período, se comparados com as narrativas dos manuais didáticos. Nesse contexto, está presente a ideia de que a polícia nas ruas e a intervenção do Estado na liberdade de ir e vir poderia solucionar os problemas de violência que são vistos até hoje, inclusive em suas próprias realidades.

Por meio das narrativas, podemos avaliar que os estudantes perceberam a influência de outros países nos acontecimentos brasileiros, isto é, que a Ditadura Militar brasileira não servia apenas aos interesses nacionais, mas, também, estava relacionada a uma conjuntura mundial, em que as forças armadas brasileiras, apoiadas no capital estrangeiro e no capital de civis que monopolizavam a economia e os meios de comunicação, serviram-se dessa estrutura para defender seus interesses. Além disso, os discentes reconheceram políticos que fazem parte, ainda hoje, do cenário da política nacional, ocupando altos postos do poder público, e que estiveram ligados ao regime militar. Sobre esse assunto, os estudantes não fazem um julgamento de certo ou errado, mas reconhecem essa transformação pela qual estes políticos passaram, no sentido de que, antes, eram escolhidos pelo voto indireto e, hoje, conseguem manter-se na política através do voto direto.

Fazendo um contraponto entre os materiais disponibilizados aos educandos, suas ideias tácitas, suas ideias substantivas e seus pensamentos de segunda ordem, notamos, através da análise de suas narrativas, que as fontes históricas assumem um papel fundamental na formação de competências específicas como a interpretação e a narração. Contudo, entre tantos materiais que utilizamos, como a charge, os vídeos e as entrevistas realizadas pelos estudantes, o livro didático tem um papel direcionador na aprendizagem, visto que muitos dos estudantes reproduziram a narrativa dessa fonte e não de outras.

Conforme a análise realizada entre os autores que tratam sobre Educação Histórica, podemos perceber que “em aulas diversificadas – a aula oficina – os alunos não se limitam a ouvir a narrativa do professor e a tomar notas, participam ativamente na resolução de problemas, em tarefas que podem ser escritas, orais ou outras” (BARCA, 2004, p. 131). Rüsen (2011), Barca (2004), Shmidt (2009), Cainelli (2008) e Cerri (2001) concordam que, diante do papel assumido pelo livro didático em sala de aula, faz-se necessário o estabelecimento de pesquisas, por parte dos estudantes e professores, sobre a relação entre os livros didáticos e as fontes históricas. Nesse ínterim, a aula oficina se torna uma metodologia eficaz para desenvolver esse processo. Segundo Rüsen (2011),

> até agora não se investigou, de maneira mais sistemática e contínua, os conhecimentos que os professores e professoras vêm acumulando em suas aulas sobre as possibilidades e limitações da aplicação dos livros didáticos, pelo menos no que se refere à analise das disciplinas envolvidas nos livros didáticos de história: a historiografia e a didática da história (p. 111).

Por esse motivo, faz-se relevante buscar e analisar esses livros como fonte histórica, que são de fácil acesso nas escolas. Nesse trabalho, a análise das narrativas dos livros didáticos em comparação com as narrativas dos alunos será realizada em nosso terceiro capítulo. Nessa perspectiva, Schmit (2009, p. 35) considera "fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, os modos de internalização do conhecimento historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, consolidadas em favor do capital.".

Para tanto, faz-se necessário modificar a forma de dar aula e não apenas objetivar, por parte dos alunos, o acúmulo de conteúdos, sem levar em conta o desenvolvimento da Consciência Histórica. Em concordância com essa premissa, Cainelli (2006, p. 70) diz que "as crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência. Começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos.". Dessa forma, ao se fazer uma proposta de trabalho, há de se levar em conta os saberes adquiridos anteriormente e o meio em que os estudantes estão inseridos, pois isto se refletirá em suas perspectivas históricas e na metodologia de ensino a ser desenvolvida.

Segundo Barca (2012),

> a construção do perfil de "professor investigador social", isto é, do docente que procura compreender a progressão conceptual dos seus alunos com lentes próprias da natureza da História e não apenas em termos de quantidade de conteúdos, é crucial para a promoção de uma intervenção sustentada e, por isso, mais bem sucedida. (p. 46, grifo do autor).

A proposta da Educação Histórica, que busca propicia aos estudantes a criação e o desenvolvimento de seus conceitos a partir da investigação, sem a preocupação do acúmulo de conteúdos previstos na grade curricular, possibilita a formação de cidadãos mais envolvidos com a sociedade. Para Cerri (2001), essa visão apresentada por Barca, precisa ser compreendida como um fundamento para o ensino de História, pois

> a idéia de consciência histórica reforça a tese de que a história na escola é um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos, e, mais que isso, são ambos apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo (p.

108).

Como indica Cerri (2001), a diferença entre o conhecimento histórico acadêmico e os saberes históricos construídos nas salas de aula demonstra que precisamos perceber, na relação professor-aluno, como se constroem novos saberes, que são diferentes, mas válidos. Assim, ao proporcionarmos ao estudante a oportunidade de investigação e a criação de sua própria narrativa a partir dos conhecimentos adquiridos e analisados, não estamos induzindo ou produzindo um novo especialista em História ou um historiador, mas, sim, propondo uma nova maneira de se pensar historicamente, a partir dos materiais disponíveis. Dessa forma, reproduziríamos, em sala de aula, um ambiente propício para que o educando seja partícipe na construção do seu conhecimento e não apenas mero espectador.

O envolvimento do estudante com a pesquisa e observação das fontes propiciou uma dinâmica de debate e discussão entre os estudantes que não ocorre normalmente em sala de aula, quando as informações são tomadas por verdades absolutas. Por esse motivo tornou-se relevante avaliar como a temática sobre a “Ditadura Militar” se apresenta nos livros didáticos que chegam à escola, sendo o objeto desenvolvido no capítulo três.

CAPÍTULO 3 – A "DITADURA MILITAR" NOS MATERIAIS DIDÁTICOS: SUPORTES PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA SIGNIFICATIVA?

> *O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (BITTENCOURT, 2010, p. 72).*

Nesse capítulo, analisaremos como o conteúdo acerca do período histórico intitulado de Ditadura Militar é apresentado nos materiais didáticos veiculados pelo PNLD, direcionados ao Ensino Fundamental e utilizados pelos alunos. Essa temática se descortina diante da percepção de que o referido período é permeado, historicamente, por incongruências tanto no campo social quanto político e cultural. Temas como **censura, repressão e tortura** emergem nas narrativas historiográficas e didáticas quando estas se referem ao período da Ditadura Militar.

Assim, questionamo-nos a respeito das formas como se aproximam e se distanciam as narrativas propostas nos livros didáticos e as construídas pelos alunos em contextos de escolarização. Além disso, buscamos compreender como os alunos se apropriam desses conceitos e os elaboram, bem como entendem o período histórico em suas incongruências conjunturais. Diante dessas problemáticas, nesse terceiro capítulo, analisaremos os livros didáticos de forma comparada, incluindo os veiculados pelo PNLD 2010-2013 e os veiculados durante o final da Ditadura Militar, assim como a historiografia vigente.

Segundo Plazza (2013), em seu artigo sobre o Ensino de História, durante o período militar, não havia consenso entre os educadores sobre a inclusão da disciplina de História no currículo escolar, desde o Império brasileiro, inicalmente pela falta de material disponível. No século XIX, o Colégio D. Pedro II era a referência curricular para todo o Brasil, e a principal dificuldade encontrada por seus professores para a construção do currículo escolar era a ausência de materiais didáticos em língua portuguesa. Assim, no nascimento da República, no final do século XIX, docentes do Colégio D. Pedro II foram chamados a pensar o ensino de suas áreas de saber de forma didática.

No entanto, foi nas primeiras décadas do século XX que esse movimento se tornou mais intenso, com o chamamento de diversos docentes para que escrevessem livros didáticos

de suas disciplinas. De acordo com Arlette Gasparello (2011),

> Os que atuavam no magistério – principalmente no ensino secundário – tornaram-se autores de livros didáticos, como foi usual no final do século XIX. O ofício de ensinar estimulou a escrita sobre os aspectos pedagógicos do ensino e sobre a educação nacional. Nessa conjuntura, ensinar nas instituições secundárias e escrever livros didáticos foram atividades intelectuais identificadas a esse conjunto de indivíduos que se destacava da massa iletrada da população. (GASPARELLO, 2011, p. 466).

Um exemplo na área de História foi o professor Jonathas Serrano, o qual escreveu livros didáticos de História que foram amplamente utilizados nas escolas brasileiras em toda a primeira metade do século XX, principalmente durante o Governo de Getúlio Vargas, conforme relata Maria Auxiliadora Schmidt (2004),

> [...] A interação de Serrano com autores expressivos da produção educacional da época pode ser apreendida, principalmente, pelo seu diálogo com a obra de John Dewey. É nesse autor que ele irá buscar, também, os referenciais básicos para a sua concepção do papel e do significado do ensino de História, bem como a sua perspectiva metodológica. Para esse autor, o ensino de História deve ter como referência primordial a experiência da criança, o estímulo à sua curiosidade e o desenvolvimento de significações com base nas necessidades reais das crianças, tendo como ponto de partida a relação passado/presente. Ademais, o ensino de História deve evitar qualquer tipo de memorização e apresentação de fatos sem interesse para o aluno. Esse autor desenvolve uma pedagogia centrada na criança e voltada à comunidade, tendo como pressupostos os princípios do método científico. A presença do ideário de Dewey na obra de Serrano pode ser explicada com base em seu próprio horizonte social. (SCHMIDT, 2004, p. 193).

Nessa perspectiva, vemos que o ensino de História passou a ser compreendido como um meio de formação cidadã e crítica e seguiu um processo de consolidação curricular, que é chamado de Código Disciplinar da História por Maria Auxiliadora Schmidt (2004).

> Isto significa que a História, enquanto matéria escolar, constitui-se de um conjunto de conhecimentos, ideias, valores, rotinas e práticas que se configuram a cada época, tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de determinado ensino da História. (SCHMIDT, 2004, p. 190).

Esse processo de consolidação do Código Disciplinar da História pode ser analisado como um projeto no qual havia um fomento para uma coesão nacional do ensino, a partir do ensino de História, juntamente com a Reforma Francisco Campos, de 1931, conforme descreve Schmidt (2004). Até o ano de 1964, o ensino de História alcançou, no Brasil, espaço tanto nos currículos da Educação Básica quanto nas Universidades, conforme indica Selva Guimarães Fonseca (2010).

> No Brasil, os debates sobre ensino de História, desde os anos de luta contra a

> ditadura e mesmo de inquietações e movimentos anteriores, contribuíram para um alargamento das concepções sobre esse campo de pensamento e trabalho. A despeito da força e do poder diretivo dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas produtos dos espaços, das culturas escolares. (FONSECA, 2010, p. 6).

Cabe ressaltar que, durante o Governo Militar, iniciado em 1964, o ensino de História passou por uma remodelação e diluição, na chamada disciplina de Estudos Sociais. Conforme Fonseca (2011, p. 16), "O papel da educação – assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado brasileiro, nesse período – esteve estritamente vinculado ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico.".

A História, justamente por ser uma disciplina de teor crítico, questionador, assim como as demais disciplinas voltadas para as ciências humanas, foi esvaziada a partir do Ato Institucional n. 5 (AI-5), conforme destaca Selva Guimarães Fonseca (2011),

> O decreto-lei 869, de 12 de dezembro de 1969, foi imposto pelos ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica que governavam o país naquele momento, amparados pelo AI-5 de 1968. Ele tornou obrigatória a inclusão de educação moral e cívica como disciplina e como prática educativa em todos os sistemas e graus de ensino do país, sendo que em nível de graduação e pós-graduação a disciplina passou a ser ministrada como estudos dos problemas brasileiros. (FONSECA, 2011, p. 21).

Essas mudanças dissolveram a disciplina de História, que foi dividida em outras disciplinas, que nasceram nesse ínterim, como Estudos Sociais, Organização Social Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Segundo Fonseca (2011),

> [...] os estabelecimentos de ensino passaram a ser obrigados, legalmente, a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuindo a carga horária de história e geografia ou estudos sociais, e cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias: EMC e OSPB. (FONSECA, 2011, p. 22).

Entretanto, as mudanças no ensino de História proferidas durante o Regime Civil-Militar foram, em partes, fundamentadas em discussões anteriores. Em consonância ao tema proposto, é importante destacar que o início do governo do presidente João Goulart (1961-1964) deu base para o que viria a acontecer em 1964:

> Com a renúncia de Jânio Quadros, a presidência caberia ao vice João Goulart, popularmente conhecido como Jango. No momento da renúncia de Jânio Quadros, Jango se encontrava na Ásia, em visita à República Popular da China. O presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, assumiu o governo provisoriamente. Porém, os grupos de oposição mais conservadores representantes das elites

> dominantes e de setores das Forças Armadas não aceitaram que Jango tomasse posse, sob a alegação de que ele tinha tendências políticas esquerdistas. Não obstante, setores sociais e políticos que apoiavam Jango iniciaram um movimento de resistência. O governador do estado do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, destacou-se como principal líder da resistência ao promover a campanha legalista pela posse de Jango. O movimento de resistência, que se iniciou no Rio Grande do Sul e irradiou-se para outras regiões do país, dividiu as Forças Armadas impedindo uma ação militar conjunta contra os legalistas. No Congresso Nacional, os líderes políticos negociaram uma saída para a crise institucional. A solução encontrada foi o estabelecimento do regime parlamentarista de governo, que vigorou por dois anos (1961-1962), reduzindo enormemente os poderes constitucionais de Jango. Com essa medida, os três ministros militares aceitaram, enfim, o retorno e posse de Jango. Em 5 de setembro, Jango retorna ao Brasil e é empossado em 7 de setembro. (CANCIAN, 2007, p. 3).

Mesmo tendo assumido o posto, Jango não conseguiu governar de forma tranqüila. Identificado com as massas populares, seu governo foi difundido, pelos descontentes com sua política, como sendo "comunista". Setores da sociedade civil identificados com as possíveis perdas econômicas assim como os Estados Unidos, que mantinham o monopólio de alguns setores econômicos, passaram a se mobilizar para depor Jango do cargo de presidente. Com a liderança dos militares, o golpe foi articulado. Segundo Romanelli (1983),

> Com a implantação da ditadura em 1964, os representantes do novo regime de governo pretendiam transformar o Brasil, até então predominantemente agrário, em um país industrializado, desenvolvido. Perceberam que, para realizarem suas intenções, era necessário aumentar o grau de escolaridade da população, sem, no entanto, aumentar a procura pelo já sufocado ensino superior. A fórmula encontrada para evitar esse aumento da demanda foi adotar a partir de 1969 a exigência do vestibular para que houvesse o ingresso na Universidade. Para evitar o aumento da demanda das vagas universitárias, teriam que incentivar a formação profissional já em nível do ensino médio através da instituição e incentivo do ensino profissionalizante, proporcionando, assim, a opção de finalização dos estudos, mas com uma formação profissional definida e valorizada. (ROMANELLI, 1983, p. 225).

A implementação do vestibular, como referencia o autor, no período militar, tinha como objetivo ampliar o acesso à Universidade. Na época, essa medida contribuiu para o conjunto de mudanças no ensino brasileiro. No Ensino Médio, as disciplinas eram específicas dos cursos técnicos, que tinham como diretriz a formação profissional. Em nenhum momento, o ensino de História era destacado, pois o viés curricular era a formação para o mundo do trabalho, mas sem senso crítico apurado, conforme aponta Saviani (2005),

> Nestes termos o ensino profissionalizante privilegiou a formação técnica, o saber fazer, em detrimento do saber cientifico. A contribuição da escola para o mercado de trabalho se realiza na medida em que forma indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, ela estará cumprindo sua função de equalização social. (SAVIANI, 2005, p. 13).

Para tanto, o Brasil importou o sistema tecnicista americano de ensino, no qual

incluíam, na base curricular, diversas disciplinas técnicas, tais como Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnicas Domésticas, isto em nível de Ensino Fundamental. Conforme Elaine Lourenço (2010), as principais reformas que a escola sofreu, nesse período, foram a partir da promulgação da Lei n. 5.692/71, que

> implicaram na unificação do Ensino Primário, de 1ª a 4ª séries, como ensino ginasial, também de 1ª a 4ª séries, eliminou-se o exame de admissão, que selecionava os ingressantes para esta segunda fase. A partir de então, criou-se o ensino de 1º grau, com 8 séries, com finalidade profissionalizante nos locais onde os alunos majoritariamente encerrassem sua vida escolar nesse nível. O foco era que houvesse condições de prolongamento dos estudos até o 2º grau, este teria a missão da profissionalização. Um dos efeitos da nova legislação foi o crescimento do número de matrículas, em todas as séries. (LOURENÇO, 2010, p. 98).

No Brasil, essa estrutura escolar permaneceu mesmo após a redemocratização, em 1988. Nos anos de 1990, o ensino de História passou por uma reestruturação, em relação ao seu lugar no currículo, enquanto que o mesmo não se pode afirmar em relação aos conteúdos ensinados, as formas e os tipos de avaliação. O modelo de ensino centrado na memorização e repetição retórica ainda é motivo de inúmeros debates entre pesquisadores e estudiosos, como Helenice Rocha (2009), Ana Maria Monteiro (2012), Kátia Abud (2010), Circe Bittencourt (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2010) e Marlene Cainelle (2006).

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2014),

> a Lei 5.692/71 também promoveu substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais, e a criação das chamadas Licenciaturas Curtas, assim como a elaboração de currículos alinhados com a realidade política vivenciada pela sociedade brasileira após o golpe de 1964 e a elaboração de novos materiais didáticos, faziam parte do processo de ideologização pautada nos acontecimentos políticos e sociais. [...] O ensino dessas disciplinas perdeu seu sentido original e, ao ser vinculado diretamente aos interesses políticos de controle, seu sentido se esvaziou. (SCHMIDT, 2014, p. 9).

No contexto político e econômico, que estava em estruturação no Brasil a partir de 1964, vemos que a implementação da Lei n. 5.692/71 fortaleceu, a síntese do ensino de História. A escola, por conta dessas mudanças provenientes da Lei n. 5.692/71, assumiu ou manteve um papel de massificação cultural e exclusão social, ampliando ou conservando os privilégios de uma minoria. As pessoas de renda mais baixa, por exemplo, não tinham acesso ao ensino universitário e, dessa forma, não obtinham melhores oportunidades de trabalho e de renda. Assim, nem todas as classes sociais tinham acesso à educação pública de qualidade, em todos os níveis de ensino. Ainda hoje, luta-se para dirimir e/ou excluir esses privilégios na educação brasileira.

Na perspectiva de compreender todas essas transformações que a escola, os currículos

escolares e, mais especificamente, a disciplina de História sofreram com as medidas tomadas durante o regime Civil-Militar, de forma lenta e gradual, os teóricos e profissionais da área buscam restabelecer ao ensino de História e aos conteúdos ministrados o *status* que lhe cabe dentro dos currículos escolares e na formação do cidadão.

Nessa direção, para que se perceba como o tema Ditadura Militar, Regime Civil-Militar, Governo Militar foi tratado nos materiais didáticos que circularam entre os anos de 1964 e 1985 e nos atuais, apresentamos, a seguir, uma tabela que destaca, nas unidades temáticas **Repressão**, **Censura** e **Tortura**, a frequência de representação desses assuntos nos livros didáticos, nos referidos períodos. Após, demonstramos como essas temáticas se apresentam em livros didáticos da época e nos atuais, isto é, que circulam, atualmente, nas escolas, veiculados no ano de 2007 e 2011.

Na Tabela 1, são apresentados os livros didáticos analisados que foram produzidos durante o regime Civil-Militar e utilizados nas escolas. Na análise, destacamos a frequência de páginas que abordam, de forma direta ou indireta, os temas Repressão, Cesura e Tortura. Esses temas passaram a ser analisados em virtude de terem sido os mais evidenciados pelos estudantes da oitava série, a partir do primeiro contato com a charge (Figura 1) destacada nesse trabalho, das conversas informais com pessoas que viveram no período e da consulta aos livros didáticos produzidos no período militar e no atual, em suas narrativas.

Por compreendermos que esse momento histórico foi marcado por órgão de repressão, não esperávamos encontrar nos livros didáticos circulantes entre os anos de 1969 e 1977 a discussão de temas como censura, repressão e tortura. Esses anos foram recortados para análise dos livros didáticos em sala de aula devido a dois acontecimentos. O primeiro se refere ao Ato Institucional n. 5, que segundo Carlos Fico (2002),

> [...] Criou a polícia política, instituiu um sistema nacional de "segurança interna", reformulou e ampliou a espionagem, estabeleceu um procedimento de julgamento sumário para confiscar os bens de funcionários supostamente corruptos, implantou a censura sistemática da imprensa, instrumentou a censura de diversões públicas para coibir aspectos políticos do teatro, cinema e TV, dentre outras iniciativas [...]. (FICO, 2002, p. 4, grifo do autor).

Se a censura foi direcionada à imprensa e a outros espaços, como o teatro, o cinema e a televisão, questionamo-nos: "e a educação, principalmente o ensino de História?" Para tanto, dedicamo-nos à análise dos livros didáticos circulantes entre esses anos.

O segundo acontecimento se refere ao processo chamado de abertura política, a partir de 1978, que, conforme Fico (2002),

> Como é sabido, o principal problema dos governos militares que conduziram a "abertura política" foi, precisamente, a desmontagem de tal aparato. Portanto, parece evidente que havia um "*projeto* repressivo, centralizado, coerente", sendo a censura "um de seus instrumentos repressivos". (FICO, 2002, p. 4, grifo nosso).

O "aparato" a que se refere o autor se trata da estrutura montada através do AI-5, que foi desmontada a partir do processo chamado de "abertura política". A partir dessa discussão historiográfica sobre a atuação reguladora dos órgãos de censura, não esperávamos localizar, nas fontes pesquisadas, o debate encontrado. Na verdade, para surpresa da pesquisadora, os temas destacados nesse estudo aparecem nos livros didáticos produzidos e distribuídos durante o Regime Militar, conforme demonstrado nas tabelas.

Tabela 1 – Frequência

Ditadura Militar (categoria)			
Livros didáticos do período da ditadura	**Repressão**	**Censura**	**Tortura**
História Econômica e Administrativa do Brasil R. Haddock Lobo (1969)	4	1	0
História do Brasil Marlene & Silva (1975)	1	1	0
Estudos Sociais História do Brasil Sérgio Buarque de Hollanda (1977)	0	0	0

Conforme a Tabela 1, que se refere aos livros didáticos produzidos durante o período do Regime Civil-Militar brasileiro, podemos observar que o tema Repressão é citado em quatro páginas do livro de Haddock Lobo, produzido em 1969, e uma vez no livro de Marlene & Silva, de 1975, enquanto que no livro de Hollanda, do ano de 1977, essa abordagem não aparece nenhuma vez. O tema Censura foi citado em uma página no livro de Haddock Lobo, uma vez no livro de Marlene & Silva e no livro de Hollanda não aparece nenhuma vez. Sobre Tortura, não há, em nenhum dos livros analisados e veiculados no período da Ditadura Militar, nenhuma referência acerca do tema.

A frequência de páginas que remontam ao temas Repressão, Censura e Tortura nos livros didáticos produzidos durante o Regime Militar brasileiro está intrinsecamente relacionada aos anos em que estes foram produzidos. O livro de Lobo (1969) é uma edição revista e atualizada um ano após a publicação do AI-5 (1968), além disso, apresenta alguns artigos desse ato e, por isso, uma frequência maior de páginas que abordam os temas

Repressão e Censura. Já nos livros de Marlene & Silva (1975) e Hollanda (1977), a incidência de páginas que tratam sobre os temas é menor ou nenhuma, por terem sido produzidos em plena vigência do AI-5. Dessa forma, a ausência desses temas em tais obras pode ser ratificada pela formatação dentro do esperado para a produção didática da época.

De acordo com Miranda e Luca (2004),

> sob o período militar, a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados – 1966, 1971 e 1976 –, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse movimento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 125).

O governo militar, como referenciam as autoras, através do livro didático, disseminava a sua ideologia e reafirmava os padrões de censura e repressão. Através da edição controlada e o apoio silencioso das editoras que, em vista do lucro, já autocensuravam os livros, o governo garantia, assim, a massificação da educação e o controle ideológico da população.

Em contrapartida, como pode ser visto na Tabela 2, essas frequências mudam quando se trata de livros atuais, como podemos observar no livro "Projeto Araribá – História Organizadora (2007), da Editora Moderna, em que os temas Repressão, Censura e Tortura apresentam uma frequência de aparecimento em vinte e nove páginas. Já no livro mais novo, que chegou à escola para seleção e possível adoção, "Estudar História, Das Origens do Homem à era digital", de Patrícia Ramos Braick (2011,) percebemos uma diminuição na freqüência, totalizando 18 páginas com essas temáticas.

Tabela 2 – Frequência

Ditadura militar (categoria)			
Livro didático PNLD 2010 e PNLD 2014	Repressão	Censura	Tortura
Projeto Araribá – História Organizadora Editora Moderna (2007)	29	29	29
Estudar História, Das Origens do Homem à era digital Patrícia Ramos Braick (2011)	18	18	18

Essa mudança nas frequências de aparição dos temas nas narrativas dos livros didáticos pode e deve ser compreendida, pois

> [...] pode fornecer informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes na sociedade em que foram produzidos, o grau de desenvolvimento científico, que delimita a trajetória e as concepções das disciplinas escolares num dado momento, as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção. (LUCA, 2008, p. 151).

Os argumentos apresentados pela autora vêm ao encontro da análise das diferenças apresentadas na frequência em que os temas Repressão, Censura e Tortura aparecem nos livros didáticos analisados, visto que representam diferentes períodos históricos do Brasil, em que as influências de cada época se refletem na forma como os temas são abordados. Dessa forma, faz-se necessário analisarmos como tais temas foram representados nessas obras em destaque nas tabelas.

3. 1 A Repressão nos livros didáticos

O tema Repressão foi uma unidade temática selecionada devido ao interesse expresso pelos alunos em sala de aula, como se pode perceber nas narrativas analisadas no capítulo anterior. Nesse sentido, podemos notar que, no livro "História Econômica e Administrativa do Brasil", de Haddock Lobo, publicado em 1969, o tema Repressão aparece ao apresentar os Atos Institucionais, como o AI-5, AI-7, AI-10, AI-13, AI-14. O autor transcreve o que é previsto em cada um desses Atos, além de algumas inovações no AI-5:

> [...] sobressaem a possibilidade de confisco por enriquecimento ilícito e a suspensão da garantia de "*habeas corpus*" em casos de crime contra a segurança nacional e a economia popular. Alguns artigos reforçam o poder central quanto à cassação de mandatos e à suspensão de certas garantias. (LOBO, 1969, p. 174).

Além dos Atos Institucionais, o autor alerta para as dezenas de Atos Complementares editados no período, como o de n. 38, de 13 de dezembro de 1968, que decretou o recesso do Congresso Nacional. Dentre os atos, o livro didático de Lobo referencia os complementares, em seus extratos documentais, conforme pode ser comprovado a seguir:

> CONSIDERANDO que, nos têrmos do Ato Complementar nº 38, de 13 de dezembro de 1968, foi decretado, a partir dessa data, o recesso do Congresso Nacional;
> CONSIDERANDO que, decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo Federal fica autorizado a legislar sôbre tôdas as matérias, conforme o disposto no § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968;
> CONSIDERANDO que a elaboração de emendas a Constituição, compreendida no processo legislativo (artigo 49, I), está na atribuição do Poder Executivo Federal. (LOBO, 1969, p. 174).

Nessa perspectiva, Silva (2009) afirma que as transformações determinadas pelo novo

Ato não se trataram apenas de modificações legislativas, mas, sim, de uma nova Constituição:

> Teórica e tecnicamente, não se tratou de emenda, mas de nova constituição. A emenda só serviu como mecanismo de outorga, uma vez que verdadeiramente se promulgou texto integralmente reformulado, a começar pela denominação que se lhe deu: Constituição da República Federativa do Brasil, enquanto a de 1967 se chamava apenas Constituição do Brasil. (SILVA, 2009, p. 87).

Essa forma autoritária de governar era justificada à população da época pelo fato de haver a necessidade de controlar o eminente golpe comunista. Fonseca (2011) destaca as condições do meio universitário no período da Ditadura Militar ao ressaltar que

> A produção historiográfica brasileira, a partir da reforma universitária de 1968, dá-se num contexto sociopolítico bastante específico da história brasileira. A universidade passa a viver sob um clima de repressão e terror que resulta em aposentadorias compulsórias por força do AI-5, mortes, prisões e desaparecimento de professores e estudantes. Os departamentos e congregações passam a sofrer vigilância e punições externas à instituição, internalizando-as rapidamente. Os contratos de professores passam a ser tratados como questão de segurança nacional. O medo abate-se sobre as universidades. (FONSECA, 2011, p. 113).

Ao analisarmos o contexto da época, podemos perceber o motivo da escassez ou ausência de escritas referentes à repressão, censura e tortura nos livros produzidos durante a vigência da Ditadura Militar brasileira.

No livro "História do Brasil", de Marlene & Silva, publicado em 1975, a expressão "repressão" ou citação que reporte a esse entendimento aparece apenas uma vez, na página 140, ao apresentar o Brasil de Castelo e Geisel. Conforme os autores,

> [...] logo após a revolução foi eleito, para presidente da República o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Foram extintos os antigos partidos políticos, adotando-se o sistema bi-partidário. Existem apenas dois partidos: ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Deve-se ainda citar o combate à inflação e à subversão, bem como a reforma monetária, com a criação do Cruzeiro Novo. (MARLENE; SILVA, 1975, p. 140).

Importante destacar que o livro citado acima foi produzido no auge do período militar brasileiro. O mesmo ocorre com o livro "Estudos Sociais História do Brasil", de Sérgio Buarque de Hollanda, publicado em 1977. Neste, não aparece nenhuma referência ao tema repressão. Conforme Circe Bittencourt (2010),

> O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (BITTENCOURT, 2010, p. 72).

Ao analisarmos as referidas obras, podemos confirmar a assertiva de Bittencourt

(2010), visto que, nos livros produzidos após o término do período ditatorial brasileiro, o tema repressão aparece mais vezes e de forma explícita, o que também sinaliza os valores dos grupos dominantes da sociedade, na política e na economia, os quais estes livros representam. De acordo com a autora, "[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado." (BITTENCOURT, 2010, p. 73).

Nesse sentido, analisaremos o emprego do termo repressão nos livros didáticos atuais utilizados nesta pesquisa como: "Projeto Araribá – História", organizado pela Editora Moderna, pertencente ao PNLD de 2010 e em uso na escola; e "Estudar História, Origens do Homem à era Digital", de Patrícia Ramos Braick, pertencente ao PNLD de 2014, que chegou à escola, em 2013, para, possivelmente, ser adotado no ano de 2014. No livro "Projeto Araribá – História", podemos ver a presença do termo repressão em, pelo menos, dezesseis páginas do livro.

> Os militares assumiram o poder e instituíram um regime autoritário. (p. 211).
> [...] suspendendo os direitos e garantias individuais estabelecidos na Constituição de 1946. (p. 214).
> [...] Os principais alvos da repressão efetuada pelos militares eram os estudantes, os líderes das ligas Camponesas e os dirigentes dos sindicatos. (p. 214).
> [...] assumindo a tarefa de reformar e desenvolver o capitalismo brasileiro com o propósito de combater a "ameaça comunista". (p. 214).

Acima, citamos trechos de duas páginas do referido, que fazem alusão a essa temática. No entanto, entre as páginas 215 e 231, podemos encontrar uma grande referência a todo o período ditatorial militar brasileiro assim como ao processo de reabertura política. Os textos são enriquecidos com imagens, como fotografias da época, e charges, representando a repressão, a censura e a tortura, que foram características no período do regime militar brasileiro. Além disso, podemos encontrar referência à música, ao teatro, ao cinema, que foram algumas das formas encontradas pelos jovens artistas brasileiros para protestar e fazer resistência ao regime; e aos esportes, com destaque para o futebol, que foi utilizado, pelo regime, como fator de entretenimento da população, desviando o foco das mortes e desaparecimentos que ocorriam no período.

As referências apresentadas acerca da história do período militar brasileiro vêm ao encontro da historiografia produzida, o que nos faz refletir e questionar sobre os silenciamentos e os esquecimentos que, por hora, temos do passado, mesmo que se trate de um passado próximo, como é o caso da Ditadura Militar no Brasil. Segundo Indursky & Campos (2000),

> a memória é um referencial vivo na construção das identidades, pois, em sua capacidade de filtrar e manter o sentido, atua por meio de seus processos e efeitos, os quais podem ser tanto de lembrança, de redefinição e de transformação quanto de esquecimento, de ruptura e de negação do vivido e do já dito. Se a memória é, portanto, um fator inerente à construção de identidade, o discurso é o espaço de conhecimento e de interação através do qual o ser humano se faz sujeito, inscrevendo-se no campo da prática social, que é eminentemente histórica. (INDURSKY; CAMPOS, 2000, p. 12).

Segundo as autoras, a memória é um fator que determina como será perpetuado, ou não, de acordo com a significância, um fato ou período histórico para diferentes meios sociais que compõe uma comunidade. Nessa perspectiva, quando analisamos o compêndio "Estudar História, das Origens do Homem à era Digital", de Patrícia Ramos Braick, pertencente ao PNLD de 2014, observamos referência à repressão em, pelo menos, dezoito páginas, entre a 236 e a 273, como segue,

> [...] um dos períodos mais autoritários e repressores da história do nosso país. (p. 236).
> Entre 1964 e 1969 foram promulgados, ao todo, dezessete Atos Institucionais. Eles serviram para legitimar o regime e centralizar ainda mais a administração do país nas mãos dos militares. (p. 236).
> [...] Não era permitido fazer críticas nem incentivar manifestações contrárias ao governo. (p. 237).
> [...] Durante a passeata não houve conflitos. No entanto, após o evento, o governo iniciou uma operação que prendeu a maioria dos líderes do movimento. (p. 238).

Podemos encontrar, na historiografia, relatos que corroboram com as citações do livro didático destacadas acima. Conforme Pieroli (2007),

> [...] é importante entendermos o período do pós-64, em especial os anos posteriores a 1968 quando é promulgado o Ato Institucional nº 5, o AI-5, que institucionalizou a repressão, a violência e o terror, característicos do regime militar brasileiro. Quando o regime militar foi instalado, vários movimentos foram perseguidos e reprimidos, como o movimento operário e o movimento estudantil. Passeatas e manifestações de protestos eram contidas com cassetetes, bombas de gás lacrimogêneo, tanques, e assassinatos. Pessoas eram torturadas, perseguidas e "desaparecidas". (PIEROLI, 2007, p. 2).

De acordo com a autora e com o livro didático analisado, há um endurecimento do regime após a promulgação do AI-5, o que resultou em mortes, perseguições, prisões e desaparecimentos de pessoas que eram consideradas ameaças ao regime ditatorial. Durante o regime militar brasileiro, citações como as que encontramos no livro didático de Braick (2014) não faziam parte da literatura disponível, e esses temas nem mesmo eram discutidos em sala de aula, pois, conforme Giavra e Bareiros (2013),

> Durante o auge do regime ditatorial brasileiro – de 1964 até a segunda metade da década de 1970 –, em benefício da manutenção do sistema político
> vigente, intelectuais, professores e a sociedade como um todo estiveram alijados da participação política nas questões nacionais. Nesse contexto, as Ciências Humanas e a disciplina de História, acadêmica ou escolar, foram compreendidas pelo Estado autoritário como possíveis veículos de difusão de ideias contrárias às suas ações. (GIAVARA; BARREIROS, 2013, p. 245).

A referência que os autores fazem em relação às Ciências Humanas e à disciplina de História, durante o regime ditatorial, torna compreensível a ausência de relatos como os encontrados nos livros didáticos Projeto Araribá (2007) e Braick (2014). Ao analisarmos a temática sobre a repressão nos diferentes livros didáticos de diferentes períodos, reportamo-nos a Selva Guimarães (2011), que diz:

> O Estado em todas as partes do mundo se ocupa em repensar continuamente o papel da escola, bem como o da produção e da difusão do conhecimento. No Brasil, esse repensar nos anos 60 e início dos 70 teve como uma de suas principais consequências a massificação do ensino, decorrente da demanda por vagas na rede escolar. (GUIMARÃES, 2011, p. 50).

Dessa forma, repensar a educação e o processo de desenvolvimento da consciência histórica do estudante envolve analisar as diferentes fontes históricas disponíveis na escola, dentre elas o grande volume de livros didáticos. Isto se torna relevante para que o estudante possa avaliar, na perspectiva temporal e política, a produção e o pensamento dos diferentes autores que produzem livros didáticos, que reproduzem uma ideologia vigente e que têm, no Estado, o maior consumidor e difusor dessas obras.

3.2 Censura

Ao analisarmos as formas com que foram abordadas, nos livros didáticos produzidos durante o período militar brasileiro, as temáticas destacadas pelos estudantes em suas narrativas, reportamo-nos a averiguar como está representado, nesses livros e nos atuais, a temática Censura. Nessa perspectiva, foi possível observarmos que, no livro de Haddock Lobo (1969), está de forma implícita a abordagem em relação à censura, quando se trata da redação dos Atos Institucionais:

> "O Ato Institucional nº 10, de 17 de maio de 1969, trata das medidas a serem tomadas relativamente aos elementos "cassados". (p. 174).
> "As condições de banimento do Território nacional, para elementos perigosos, foram definidas pelo Ato Institucional nº 13, de 5 de setembro de 1969." (p. 174).
> O Ato Institucional nº 14, de 5 de setembro de 1969, torna possível a condenação à pena de morte, em casos de "Guerra Externa, Psicológica Adversa ou Subversiva" [...] (LOBO, 1969, p. 174).

A apresentação desses Atos não vem acompanhada de uma análise, e estes são citados como alterações necessárias à execução dos propósitos do governo revolucionário, segundo o autor. De acordo com Carlos Fico (2004),

> Não houve uma censura durante o regime militar, mas duas. A censura da imprensa distinguia-se muito da censura de diversões públicas. A primeira era "revolucionária", ou seja, não regulamentada por normas ostensivas. Objetivava, sobretudo, os temas políticos *stricto sensu*. Era praticada de maneira acobertada, através de bilhetinhos ou telefonemas que as redações recebiam. A segunda era antiga e legalizada, existindo desde 1945 e sendo familiar aos produtores de teatro, de cinema, aos músicos e a outros artistas. Era praticada por funcionários especialistas (os censores) e por eles defendida com orgulho. Amparava-se em longa e ainda viva tradição de defesa da moral e dos bons costumes, cara a diversos setores da sociedade brasileira. (FICO, 2004, p. 37).

Esse contexto citado pelo autor, no qual as obras literárias e todas as produções artísticas do período eram revisadas (censores) para poderem ser liberadas e publicadas, é o principal fator explicativo da ausência desses temas nos livros didáticos de Marlene & Silva (1975) e de Sérgio Buarque de Hollanda (1977). Fico (2004), ao discorrer sobre censura, afirma que,

> A censura da imprensa acompanhou o auge da repressão (quando se pensa em cassações de mandatos parlamentares, suspensões de direitos políticos, prisões, torturas e assassinatos políticos) que se verificou entre finais dos anos 60 e início dos anos 70. A censura de diversões públicas, porém, teve seu auge no final dos anos 70, já durante a "abertura". (FICO, 2004, p. 37).

A censura, conforme Fico (2004), violou os direitos humanos, quando realizou prisões arbitrárias, torturas e assassinatos, a fim de manter a ordem no país e sufocar possíveis movimentos que colocassem em risco o regime em vigor.

Amparado pelo distanciamento histórico, podemos ver o tema censura abordado de forma explícita nos livros "Projeto Araribá", do PNLD 2010, e no livro "Estudar História, Das Origens do Homem à era Digital", do PNLD 2014. Conforme Padrós (2009),

> Inegavelmente, as ditaduras do Cone Sul, com as suas conhecidas motivações repressivas de controle, de censura e de enquadramento de memórias e de consciências, fomentaram um "esquecimento organizado", o que se consolidou com o encaminhamento de leis de anistia ou similares, que tentaram impor esse esquecimento institucional da violência executada dentro da dinâmica estatal. Se esse esquecimento institucional se expressou na forma da anistia, a impunidade, a corrupção, a banalização da violência e o imobilismo foram efeitos da tentativa de impor uma "amnésia coletiva" sobre a sociedade civil e se projetaram como parte dos desdobramentos não-resolvidos que conectam a conjuntura atual dos países da região, em processo de consolidação da democracia de cunho eleitoral, com esse passado recente que não deixa de estar presente. (PADRÓS, 2009, p. 37, grifo do autor).

Esse esquecimento a que se reporta o autor e que se fez presente na história recente do Brasil, mais especificamente no material didático que chegava às escolas, começou a se modificar a partir das publicações mais recentes. No livro "Projeto Araribá", há referência ao tema censura entre as páginas 202 e 231, que compreendem a unidade 7 do livro, que discorre sobre "Democracia e ditadura no Brasil". Destacamos que:

> [...] a face mais dura do regime militar consistiu na instalação de inquéritos contra os opositores. Na investigação desses inquéritos, prisões e tortura tornaram-se práticas comuns. Os principais alvos da repressão efetuada pelos militares eram os estudantes, os líderes das Ligas Camponesas e os dirigentes de sindicatos. (APOLINÁRIO, 2007,p. 214).

Nessa direção, vemos que, "Com o golpe de 1964, artistas e intelectuais tiveram de se ajustar à realidade da repressão. Apesar da censura, as manifestações artísticas, como a música popular, foram os principais focos de resistência à ditadura militar" (APOLINÁRIO, 2007,p. 224). Nesse contexto, diversos artistas tiveram músicas, peças de teatro e filmes censurados pelo regime, pois iam contra a ordem desejada pelo governo vigente.

Podemos citar como exemplo disso a letra da música de Geraldo Vandré (1968), "Pra não dizer que não falei das flores". Ele era um cantor engajado na luta contra a repressão, a censura e a violência do período:

> Caminhando e cantando e seguindo à canção
> Somos todos iguais braços dados ou não
> Nas escolas, nas ruas, campos, construções
> Caminhando e cantando e seguindo a canção
> Vem, vamos embora que esperar não é saber
> Quem sabe faz a hora não espera acontecer.
> (APOLINÁRIO, 2007, p. 224).

Entre outras atividades artísticas, a música, como representação cultural que é, foi, no período da ditadura militar brasileira, difundida como instrumento de protesto, com letras em que, de forma velada, referiam-se a repressão, a censura e a tortura vigente. Conforme Abud (2005),

> As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos. Permite que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado, elaborando a compreensão histórica, que "vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as
> coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em relação a determinada situação". (ABUD, 2005, p. 316, grifo nosso).

Na historiografia, podemos encontrar materiais que ajudam a esclarecer como se processou e ainda se processa, na sociedade brasileira e no poder, a questão da censura. Carlos Fico (2002) afirma que

> A lembrança da censura sempre permanece associada ao último período no qual ela existiu, sendo compreensível, portanto, que, na imprensa e entre os mais jovens, a menção ao assunto remeta imediatamente ao regime militar. Porém, como é sabido, a censura sempre esteve ativa no Brasil, e formas diferenciadas dela persistem mesmo hoje, quando está formalmente abolida. Não será preciso fazer uma longa recuperação dos primórdios da censura no Brasil, bastando remeter o leitor interessado às obras pertinentes. Note-se, como é óbvio que a censura explícita de temas estritamente políticos marcou períodos francamente ditatoriais, como o Estado Novo, de Getúlio Vargas (1937-1945), e a Ditadura Militar (1964-1985). (FICO, 2002, p. 3).

Na análise referente à censura, observamos que, no livro de autoria de Patrícia Ramos Braick (2011), "Estudar História, Das origens do homem à era digital", pertencente ao PNLD 2014, o tema Censura se encontra distribuído em dezoito paginas do capítulo 12, o qual disserta sobre "Os governos militares no Brasil", compreendidos entre as páginas 235 e 253. Na primeira página do capítulo, podemos ler a música "Apesar de você", de Chico Buarque de Hollanda (1970), acompanhada de um texto que diz:

> [...] a canção Apesar de você foi composta durante a ditadura militar no Brasil. Nesse período, as produções musicais e as informações divulgadas pelos meios de comunicação eram controladas pelos censores do governo, que proibiam qualquer forma de manifestação contra o regime. [...] Podemos perceber que o autor fez algumas críticas à ditadura de forma velada, como se o tema da canção fosse uma briga entre namorados. [...] Inicialmente, Apesar de você não sofreu qualquer tipo de censura. No entanto, um jornal do Rio de Janeiro publicou uma nota afirmando que o "você" da canção referia-se ao presidente Médici, e não à suposta namorada da canção. Após a repercussão da nota, a música foi proibida. (BRAICK, 2011, p. 235).

Como podemos ver na citação, parece contraditório que um jornal tenha sido o desencadeador da proibição da canção, mas devemos levar em conta que havia meios de comunicação que apoiavam os militares, assim como empresários de diversas áreas e partes da sociedade brasileira. Fico (2004, p. 37) diz que os censores "Amparavam-se em longa e ainda viva tradição de defesa da moral e dos bons costumes, cara a diversos setores da sociedade brasileira.".

O período ditatorial brasileiro, que durou vinte e um anos, não se manteve durante tantos anos somente sobre a égide do autoritarismo militar, isto porque os militares encontraram, na sociedade civil, meios de comunicação e empresários que deram suporte ao

regime. Carlos Fico (2004), nessa perspectiva, corrobora com Dreifuss (1984), ao dizer que o regime é "civil-militar".

Ainda no livro didático de Braick (2011), podemos ler, em quadro destacado do texto principal, que,

> Em março de 1967, Castello Branco adotou várias medidas para garantir a manutenção do regime, como a Lei de Imprensa. Essa lei regulou a liberdade de expressão e de informação, censurando os meios de comunicação. O fechamento do regime se acentuou com a Lei de Segurança Nacional, que aumentou a perseguição e a repressão àqueles que eram considerados uma ameaça ao governo. As novas medidas provocaram várias manifestações contra o regime, que foram respondidas com o endurecimento das ações da polícia. (BRAICK, 2011, p. 237).

Na historiografia, podemos encontrar fundamentação para afirmar que estas cruzadas de alguns seguimentos da sociedade brasileira prestaram seu apoio para que o regime ditatorial se instalasse e permanecesse no Brasil nos moldes como estamos analisando nessa pesquisa. Fico (2002) afirma que,

> Mesmo antes do golpe de 64, as "Marchas da Família, com Deus pela Liberdade", majoritariamente conduzidas por mulheres da classe média, se traduziram em importantes atos de defesa "intransigente" de valores morais rigorosos, que estavam sendo colocados em jogo tanto pela ameaça comunista, representada na figura de João Goulart, como pelas transformações que se operavam nos padrões comportamentais, especialmente no que se referia à sexualidade feminina. Passado o golpe, essas mesmas mulheres, as chamadas "marchadeiras", deram continuidade à sua "cruzada" em defesa da moral e dos bons costumes, tendo em mente salvar a sociedade brasileira dos abusos das novelas, filmes, música e imprensa. (FICO, 2002, p. 15).

Como podemos perceber, o regime ditatorial brasileiro encontrou apoio em parte da sociedade civil que acreditava que um regime de governo autoritário, repressivo, que cerceasse a liberdade de expressão poderia "salvar" as famílias, que se sentiam ameaçadas pelos avanços culturais e de liberdade, principalmente pelas conquistas femininas no período. Segundo Marcelino (2005),

> É fundamental considerar que, a partir de fins dos anos 1960, certas discussões morais ganhavam mais espaço na sociedade: questões referidas às drogas, aos direitos de certas "minorias" (mulheres, homossexuais etc.), à adoção de novos métodos contraceptivos, à legalização do divórcio, ao uso de drogas como forma de rebeldia e à liberalização sexual demonstram o ambiente de fortes mudanças vivido naquela conjuntura, o qual está, certamente, relacionado com a demanda por mais censura dos setores moralmente mais conservadores da sociedade. Dentre todas essas discussões, aquela relativa à maior liberdade sexual era a que mais preocupava esse tipo de pessoas, muitas delas visualizando uma ascensão do erotismo em programas de TV (como telenovelas e programas de auditório) e em outros setores como o cinema nacional (com a difusão da chamada "pornochanchada", por exemplo). Assim, a conjugação entre o avanço dos meios de comunicação, especialmente a TV, e o fenômeno da "revolução de costumes", é um aspecto que deve ser considerado para que tenhamos uma compreensão mais refinada da

> demanda por mais rigor sensório. (MARCELINO, 2005, p. 5).

Fico (2002) e Marcelino (2005) mostram a participação das mulheres e de outros seguimentos da sociedade no apoio para a instauração e permanência do regime civil-militar brasileiro, por conta da manutenção da ordem e dos bons costumes, que uma parcela da população acreditava ser o padrão adequado de convívio social.

3.3 Tortura

Entre os temas analisados nos livros didáticos utilizados como fonte histórica com os alunos da 8ª série, houve destaque para a temática Tortura. Por esse motivo, passamos a analisá-la como nos livros didáticos produzidos durante o regime militar, no livro didático utilizado na escola e no livro que chegou à escola para ser possivelmente selecionado e adotado.

Iniciando pelo livro de Haddock Lobo, produzido em 1969, vemos referência à temática tortura apenas na página 174, de forma implícita, em citação às inovações do Ato Institucional 5 (AI-5). O silenciamento acerca de um tema, seja na memória coletiva, na memória individual ou nos livros de História, corresponde, segundo Le Goff (1996), aos efeitos ideológicos ou imaginários que permeiam a época a que se refere, pois

> a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1996, p. 426).

Nos livros de Marlene & Silva (1975) e de Sérgio Buarque de Hollanda (1977), não há referência à temática tortura. Esses livros aqui referenciados foram produzidos durante a vigência do período ditatorial brasileiro, sendo assim, reproduzem a ideologia da época em que estas abordagens não eram discutidas, conforme apresentado na charge de Ziraldo que deu início a essa pesquisa em sala de aula e encontra-se reproduzida aqui na Figura 1.

Conforme Fonseca (2011), os livros didáticos do período eram organizados por professores universitários, e, sobre a égide da publicação do Ato Complementar 75, em 1969, ir contra ao que era determinado pelo governo vigente poderia incorrer em severas punições. Este ato previa que

> [...] Art.1º - todos aqueles que, como professor, funcionário ou empregado do ensino público, incorrerem ou venham a incorrer em faltas que resultaram ou venham a resultar em sanções com fundamentos em Atos Institucionais ficam proibidos de exercer, a qualquer título, cargo, função, emprego ou atividades em estabelecimentos

> de ensino e em funções criadas ou subvencionadas pelos Poderes Públicos tanto da União como dos Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, bem como em Instituições de ensino ou pesquisa e organizações de interesse da segurança nacional [...]. (FONSECA, 2011, p. 114).

Mediante a intimidação daqueles que, ainda hoje, na maioria das vezes, são os produtores das pesquisas científicas que direcionam as publicações históricas, é compreensível a ausência de temáticas como Repressão, Censura e Tortura nos livros didáticos produzidos no período do governo militar brasileiro.

No livro didático que está em uso na escola, "Projeto Araribá" (2007), do PNLD 2010, vemos que é significativa a frequência da temática, estando presente, de forma explícita ou implícita, em textos que compreendem toda unidade sete do livro, da página 202 até a 230. No texto referente aos anos de chumbo, da página 215, destacamos que

> [...] Diante da impossibilidade de manifestar qualquer oposição aos militares, vários grupos de esquerda se reuniram em ações armadas para desestabilizar o regime e denunciar as torturas. Algumas ações audaciosas, como seqüestros de representantes estrangeiros no Brasil, serviam para negociar com os órgãos da repressão a liberdade de presos políticos para que fossem se exilar no exterior. Os militares reagiram criando novos mecanismos de repressão [...] em vários estados, formaram-se os DOI-Codis (Destacamentos de Operações e Informações e Centros de Operações de Defesa Interna), locais onde eram torturados os suspeitos de envolvimento com grupos revolucionários. (APOLINÁRIO, 2007, p. 215).

Na ânsia de libertar companheiros presos pelo regime, que, muitas vezes, eram torturados, mortos e até desaparecidos, esses grupos de esquerda acabavam por praticar ações armadas contra estrangeiros e instituições financeiras, com o intuito de conseguir a liberdade desses prisioneiros. Nessa perspectiva, podemos ver, no livro didático "Projeto Araribá" (2007), a questão do esporte, principalmente o futebol, que foi utilizado pelos militares como a representação de um Brasil vitorioso, conforme pode ser observado abaixo:

> No Brasil, o futebol é um esporte capaz de mobilizar e comover as massas populares. Por isso, muitas vezes, a ditadura fez uso do futebol para enaltecer o regime. Assim, futebol e política estavam associados; o governo militar mostrava que o sucesso da seleção era um reflexo de um Brasil vitorioso, que rumava em direção ao progresso. O triunfo do futebol passou a ser utilizado para promover os feitos da ditadura, aumentar o ufanismo e fazer a população esquecer ou não perceber o clima de medo e censura que dominava o país. Músicas que exaltavam o orgulho de ser brasileiro e frases como "Brasil: ame-o ou deixe-o" eram associadas à seleção canarinho. Em 1970, enquanto muita gente era perseguida, presa e torturada pelo governo Médici, o regime tentava transferir para si o prestígio do futebol e as glórias da vitória brasileira no México. (APOLINÁRIO, 2007, p. 228).

Assim, o esporte, em especial o futebol, tornou-se uma forma de distrair a população dos acontecimentos políticos que assolavam o país. A vitória que a seleção brasileira de futebol alcançou na Copa do Mundo em 1970 foi utilizada como artifício pelo governo para

exaltar o sucesso e o desenvolvimento que, segundo eles, o país estava alcançando. Na historiografia, podemos ler sobre essa ufanização do futebol:

> no caso do futebol se deve ao histórico de manipulação popular, ou de propagandas de governo que foram feitas por meio dele, por exemplo, no período ditatorial brasileiro. Esta construção foi o que permitiu a sensação compartilhada de unidade nacional representada na seleção brasileira. Isto fica mais claro com um retorno histórico à década de 1970, onde se consolida a associação do futebol ao ufanismo, iniciada nos primeiros anos da década de 1930 e fortalecida em 1950 e 1960. (NASCIMENTO, MENDES NAIFF, 2014, p. 145).

A importância do futebol na vida e no imaginário do povo brasileiro foi bastante disseminada durante o regime militar a fim de desviar a atenção da população dos reais acontecimentos que assolavam a nação. Segundo Nascimento, Mendes e Naiff (2014),

> O Futebol foi sem dúvida um dos principais pilares para a sustentação ideológica do regime militar (Branco, 2006), favorecendo que um vasto repertório musical que enaltecesse o futebol nacional e fortalecesse sua relação com a identidade nacional. Em 1970, em meio à Ditadura Militar brasileira, tivemos a consolidação ideológica implantada pela política de segurança nacional havendo novo resgate da vinculação do futebol à identidade brasileira, criando a sensação de uma nação unida e única, que expressava seu amor à pátria através da seleção brasileira de futebol, representando os 70 milhões de Brasileiros que formavam "de repente [...] aquela corrente pra frente" parecendo que todo o Brasil, naquele momento polarizado, "deu a mão". Imagens entoadas em um dos mais representativos ícones da memória futebolística, a música da copa do mundo de 1970, composta por Miguel Gustavo, intitulada "Pra frente Brasil", na qual a máxima da propaganda ditatorial "Brasil, ame-o ou deixe-o" pode ser aludida nos versos "todos juntos vamos, pra frente Brasil do meu coração". Quem não estava a favor do Brasil, representado pelo governo, estaria fora dele. (NASCIMENTO; MENDES; NAIFF, 2014, p. 145).

O artifício de utilizar grandes eventos para distrair a atenção do povo das atividades políticas não é novo na História, ao contrário, é recorrente.

No livro didático de Patrícia Ramos Braick (2011), do PNLD 2014, aparece referência ao tema tortura em 18 páginas que compreendem o capítulo doze, das páginas 235 até 253. Dessa obra, destacamos a afirmação: "O governo combateu violentamente as guerrilhas, realizando prisões, torturas e assassinatos" (BRAICK, 2011, p. 240). Essa afirmação presente no livro didático demonstra a forma com que o governo combatia as organizações que lutavam contra o regime ditatorial. Na historiografia, podemos encontrar citações que corroboram com o presente no livro didático, o que, necessariamente, não permite que tais acontecimentos entrem na esfera do esquecimento ou desconhecimento dos jovens estudantes.

Segundo Padrós (2000),

> O esquecimento deve ser uma opção, principalmente no que diz respeito a experiências traumáticas como a tortura, o seqüestro, os expurgos, os fuzilamentos simulados, os desaparecimentos, as prisões, o exílio, o *insílio*, o *desexílio*, as detenções clandestinas, o "botim de guerra", as execuções e outras modalidades de violência repressiva estatal, todas elas políticas de terrorismo de Estado encontradas, de forma geral, nos regimes de Segurança Nacional. (PADRÓS, 2000, p. 36, grifo do autor)

O esquecimento, segundo o autor, era fomentado na sociedade através de anistia, impunidade, corrupção e similares, a fim de que esses temas repressivos e violentos do regime militar não fossem discutidos, divulgados e conhecidos pela maioria da população. Entretanto, podemos observar que, se nos livros didáticos, nas escolas, nos filmes, em documentários em que a temática for abordada, mesmo havendo o distanciamento temporal dos fatos, estes não serão minimizados e/ou esquecidos.

No mesmo livro de Braick (2011), há o depoimento de um estudante que foi preso e torturado no engenho Noruega, em Pernambuco, em 1969:

> Depois que o Petrônio chegou eles começaram a nos espancar com barras de ferro [...] e correias de ventilador de carro[...]. E depois nos levaram lá para fora do engenho, penduraram, amarraram cordas em volta dos calcanhares, penduraram cada um de nós dois passando a corda por uma linha que tinha uns 2 ou 3 metros de altura e continuaram espancando e deram banho de álcool e ameaçaram tacar fogo e também o revólver enfiado no ouvido e puxando o gatilho mas sem bala no revólver. Depois [...] eles então cortaram as cordas e nós caímos de cabeça no chão. [...]. (BRAICK, 2011, p. 241).

A violência descrita acima, contra estudantes, pode ser esclarecida através de fatos presentes na historiografia, que explicam os motivos que levaram estes jovens a serem alvos da violência policial e perseguidos pelo regime político vigente, tendo em vista que reivindicar era considerado ato subversivo contra o regime. Segundo Daniel Aarão Reis (2000),

> [...] Em 1968, o movimento estudantil tomou outro vulto, sobretudo no primeiro semestre, culminando o processo na chamada Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro. Não apenas se unificaram as lutas dos estudantes universitários, em torno de suas entidades representativas e de reivindicações concretas, mas também toda uma série de categorias descontentes passou a se agrupar ao lado deles: escritores, religiosos, professores, músicos, cantores, cineastas, além de outros setores estudantis, como os secundaristas.
> No conjunto, o movimento social dos estudantes tinha um marcado caráter sindical, no qual se retomavam aspectos do programa de reforma universitária, avançado no período anterior a 1964, e a questão das liberdades democráticas. (REIS, 2000, p. 49).

A historiografia e o material disponível no livro didático analisado mostram coerência entre os fatos descritos. Ambos descrevem atos de violência durante o período reconhecido

como o regime ditatorial brasileiro, em que a história política do país esteve sob essa égide e aqueles que não compactuavam com as medidas repressivas sofriam perseguições, violência, tortura e repressão.

Podemos perceber que na maioria dos livros didáticos analisados a apresentação dos fatos está de acordo com historiografia, sendo que a ênfase dos fatos representados está de acordo com os períodos em que os livros didáticos foram produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das leituras, podemos perceber que a abordagem dos temas **Repressão**, **Tortura** e **Censura** não está omitida nos livros didáticos do PNLD de 2010 e PNLD de 2014. No entanto, nos livros didáticos produzidos durante o regime militar brasileiro, essa abordagem ocorre de forma escassa ou, até mesmo, não é contemplada. Ademais, podemos notar que o povo não ficou passivo à opressão; as manifestações, mesmo que na clandestinidade e com riscos, eram organizadas em função da não conformidade com o regime.

A classe média não se sentia incomodada pelo regime, até o momento em que a questão econômica não a afetava. A estabilidade econômica era garantida, através de obras faraônicas do governo, para manter o desenvolvimento e a economia. Quando a instabilidade econômica fez-se sentir, as mobilizações e insatisfações se intensificaram, pois as classes sociais que anteriormente se sentiam beneficiadas ou protegidas pelo regime começaram a perder o poder de consumo.

Através das leituras e do estudo das teorias sobre a Educação Histórica, foi possível desenvolvermos a experiência, em sala de aula, por meio de um objeto gerador, que foi uma charge, reproduzida no quadro negro e presente no livro didático adotado pela escola. A charge foi apresentada sem nada ter sido dito sobre o tema que seria abordado, mas, na medida em que o desenho e a escrita presentes nesse objeto tomavam forma no quadro negro, os educandos começaram emitir opiniões sobre o que viam. A partir dessas opiniões, que originaram uma chuva de idéias, o tema Ditadura Militar foi abordado.

Nessa conversa e nos estudos que se seguiram, que, além da teoria presente no livro didático, contemplaram conversas informais com pessoas que viveram no período da ditadura militar, diferentes opiniões apareceram, permitindo, dessa forma, que fossem realizadas comparações entre os fatos presentes no livro e as opiniões das pessoas. Assim, os educandos puderam perceber que, numa mesma época e num mesmo local, existem diferentes opiniões e que, a partir destas, se comparadas com os conhecimentos presente nos livros, poderemos formar uma nova ideia e, também, analisar as abordagens dos diferentes autores.

Além do livro utilizado em sala de aula, “Projeto Araribá”, que é o PNLD 2007, e das conversas com pessoas que viveram no período, os educandos puderam realizar pesquisa em outros livros, de diferentes autores, produzidos durante o regime militar, e no livro do PNLD

de 2014. Com todas essas informações, foi elaborado, individualmente, narrativas, para que expusessem o entendimento que tiveram desse período da história do Brasil que, ainda hoje, reflete-se na educação, nos livros didáticos e no imaginário da população.

Posteriormente, o conteúdo previsto na grade curricular da escola foi retomado, visto que, no planejamento, o tópico sobre a Ditadura Militar é programado para ser ministrado no final do ano. Para a retomada do assunto sobre a Ditadura Militar no mês de outubro de 2013, foi passado um vídeo sobre o tema, e uma nova escrita foi solicitada aos estudantes, para, assim, podermos analisar como se processou a construção de suas ideias substantivas sobre o período da Ditadura Militar brasileira. A experiência foi válida e bem recebida pelos alunos, que ficaram bem interessados pelo assunto. Além disso, com a proposta, quebramos a rotina de ministrar esse conteúdo apenas no final do ano, como normalmente ocorre em função do planejamento do conteúdo programático da escola.

Nesse ínterim e por todas as questões apresentadas, a Educação Histórica é a melhor forma conhecida, até o momento, para que cada pessoa possa se entender como sujeito histórico.

Fontes

APOLINÁRIO, M. R. (Ed.) **Projeto Araribá**: história. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BARAGLIO, G. F. **O ensino de História Durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)**. Disponível em: <http://gisele-finatti-baraglio.blogspot.com.br/2011/06/o-ensino-de-historia-durante-ditadura.html>. Acesso em: 20 mai. 2013.

BRAICK, P. R. **Estudar História**: das **origens do homem à era digital**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2011.

BRANCO, C. **Os papéis sociais do futebol brasileiro revelados pela Música Popular** (1915-1990). In: SILVA, F. C. T. da; SANTOS, R. P. dos (Orgs.). **Memória social dos esportes**: Futebol e política: A construção de uma identidade Nacional. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 229-258.

CAINELLI, M. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental**. Educar, Curitiba, p. 57-72, 2006.

COMISSÃO Nacional da Verdade. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/index.php/institucional-acesso-informacao/a-cnv>. Acesso em: 20 mai. 2013.

DREIFUSS, R. A. **1964**: **A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

HOLANDA, S. B. de. **História do Brasil 2: da Independência aos nossos dias**. Livro Didático de Estudos Sociais. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1977.

LOBO, R. H. **História Econômica e Administrativa do Brasil**.16.ed. São Paulo: Atlas S. A., 1969.

MATOS, J. S. **Ensino de História, diversidade e livros didáticos: história, políticas e mercado editorial.** Coleção Diversidade e ensino de História, v.1, 113p., Rio Grande, 2013.

MONTEIRO, A. M. *et al*. **Qual o valor da História hoje?** 1.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 328.

ORDOÑEZ, M.; SILVA, C. L. de e. **História do Brasil,** v.2. São Paulo: IBEP, 1975.

PLAZZA, R. **O Ensino de História Durante a ditadura Militar**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/956-4.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2012.

Referências

ABUD, K. M. **O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931.** Revista Brasileira de História, n.25/26, p. 163-174, São Paulo, 1993.

_____. **Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História.** Caderno Cedes, v.25, n.67, p. 309-317, Campinas set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a04v2567.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BARCA, I. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In**: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

_____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da faculdade de Letras História, III série, v.2, p. 12-21, Porto, 2001.

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber Histórico na sala de aula**. 11.ed. 4.reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 1, DE 17 DE OUTUBRO DE 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=119427>. Acesso em: 5 fev. 2014.

CAINELLI, M. R. A **construção do Pensamento Histórico em aulas de História no Ensino Fundamental.** Tempos Históricos, v.12, p. 97-109, 2008.

CAMPOS, M. do C.; INDURSKY, F. (Org.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000.

CERRI, L. F. **Os conceitos da Consciência Histórica e os desafios da didática da História**. Revista de História Regional, v.6, n.2, p. 93-112, 2001.

FICO, C. **"Prezada Censura": Cartas ao Regime Militar**. Topoi, n.5, p. 251-286, Rio de Janeiro: UFRJ, set. 2002.

_____. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar.** Revista Brasileira de História, v.24, n.47, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100003>. Acesso em: 15 set. 2013.

FONSECA, S. G. **A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias.** Anais do I Seminário Nacional do Currículo em Movimento. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas/SP: Papirus, 1993.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História**: **Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas/SP: Papirus, 2003.

GASPARELLO, A. M. **Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar**. Revista de História, n.164, p.463-485, São Paulo, jan./jun. 2011.

GIAVARA, A. P.; BARREIRO, I. M. de F. **Entre o discurso e a prática: implementação do**

Currículo de História no programa educacional São Paulo faz escola. Revista História Hoje, v.2, n.4, 2014. Disponível em:< http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/96¿?>. Acesso em: 10 ago. 2013.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4.ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Educar em Revista. Curitiba: UFPR, 2006. p. 131-149.

_____. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica.** Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

LOURENÇO, E. **O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar**. Revista Brasileira de História, v.30, n.60, p. 97-120, São Paulo, 2010. Disponível em: <http: //www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a06v3060.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2012.

MARCELINO, D. A. **Salvando a pátria da pornografia e da subversão: a censura de livros e revistas nos anos 1970**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0278.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O **livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** In. Revista Brasileira de História, v.24, n.48, p. 123-144, São Paulo, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext >. Acesso em: 12 ago. 2014.

NASCIMENTO, I. F. G.; MENDES, B. G; NAIFF, D. G. M. **"Salve a seleção": ditadura militar e intervenções políticas no país do futebol.** Psicologia e Saber Social, v.3, n.1, p. 143-153, 2014. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:z_xxtEoHgl4J:www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/download/12211/9512+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 12 mar. 2014.

PADRÓS, E. S. **História do Tempo Presente, Ditaduras de Segurança Nacional e Arquivos Repressivos.** Tempo e Argumento, v.1, n.1, p. 30-45, Florianópolis, jan./jun. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Dinorah/Downloads/708-1158-1-PB.pdf>. Acesso em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LC-Qx-8TlWIJ:www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/download/708/599+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 12 mar. 2014.

PLAZZA, R.; PRIORI, A. **O Ensino de História durante a Ditadura Militar**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosimary_plazza.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

REIS, D. A. **Ditadura militar, esquerda e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/180299/Ditadura%20militar%20esquerdas%20e%20sociedade.pdf>. Acesso em 22 mai. 2013.

ROCHA, H. A. B. R.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. 1.ed., p. 472, 2009.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen E o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011. 150p.

_____. **Narrativa histórica**: **fundamentos, tipo, razão**. Curitiba: UFPR, 2010. p.93-108.

_____. **Razão histórica**: **teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. **Coleção Polêmicas de Nosso Tempo**, 37.ed., v.5, p.3-34, Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SCHMIDT, M. A. **Estado e construção do código disciplinar da Didática da História**. Revista Perspectiva, Florianópolis, 2006.

----------.Literácia histórica: Um desafio para a educação histórica no século XXI.Revista História & Ensino, Londrina, v.15, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/756. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil**. Revista Brasileira de História, v.24, n.48, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000200009>. Acesso em: 15 out. 2013.

SCHMIDT, M. A.; ABUD, K. (Orgs.). **50 anos da Ditadura Militar**: **capítulos sobre o Ensino de História no Brasil**. Curitiba: W&A Editores, 2014.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender história**: **perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SILVA, J. A. da**. Curso de direito constitucional positivo**. 32.ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

SILVA, V. R. e. Para **onde vamos? O Ensino de história segundo os critérios dos editais do PNLD (2000 a 2013)**. In: Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis/SC, abr. 2011. Disponível em: <http://abeh.org/trabalhos/GT10/tcompletovitoria.pdf>. Acesso em: 12/03/2014.

O que eu penso sobre
a ditadura
militar

Era uma época de muita violência contra as pessoas que eram contra a ditadura. A falta de expressão e opinião das pessoas eram proibidas, muitas delas eram torturadas, sem ajuda ou até mortas, por amar liberdade. Ao pensar de muitos a ditadura foi uma época de segurança onde não havia roubos e havia respeito e adolescentes não andar na rua até tarde.
Mas a época da ditadura foi uma época que pessoas lutaram pela sua liberdade e não desistiam sabendo que poderiam até morrer.
A ditadura poderia voltar para atacar com agressões de ladrões e pessoas inocentes. Cada

19 08 13

a ditadura militar

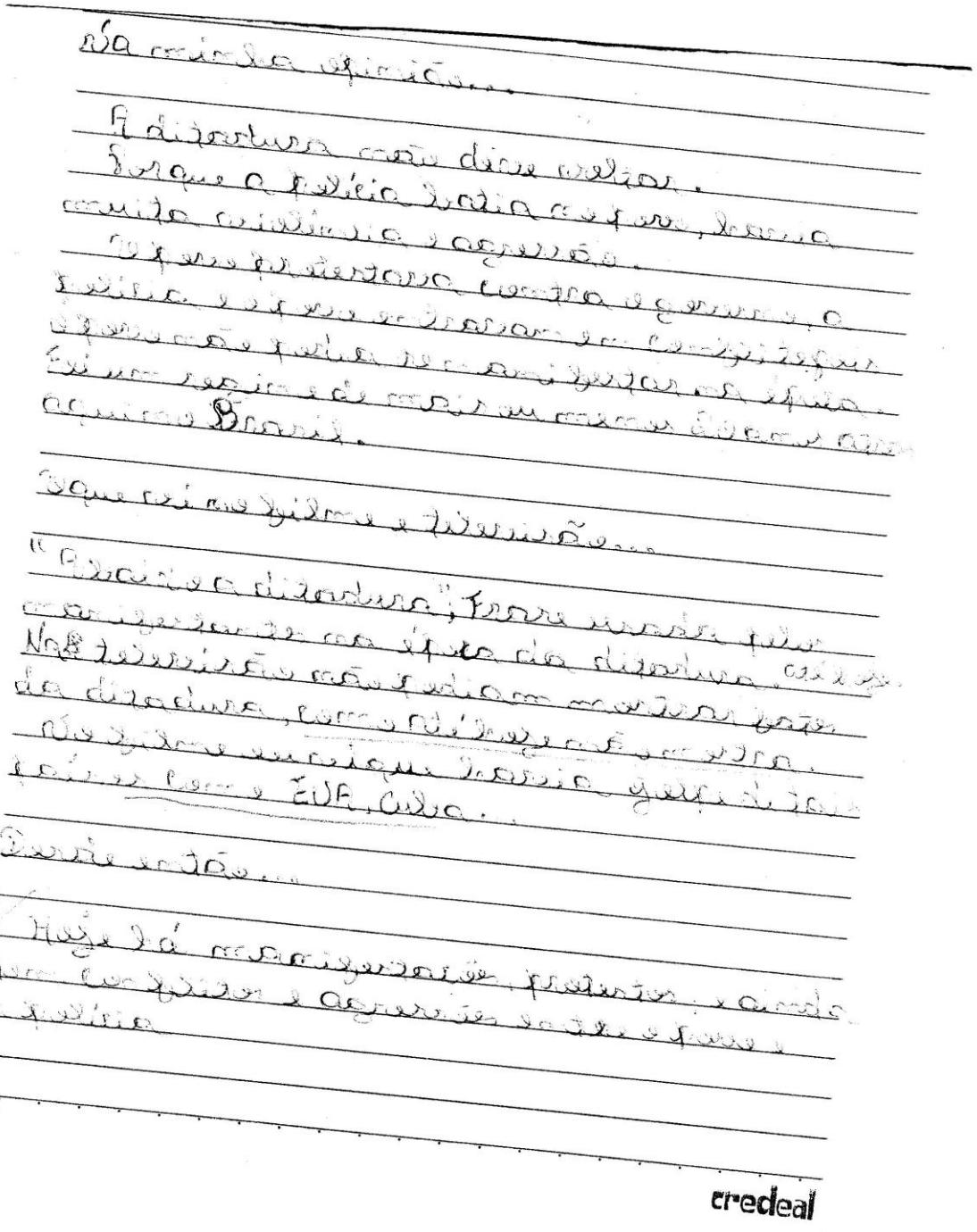
Turma = 81

Serie = 8º

O que pensa sobre a ditadura [illegible]

Era uma época de violência que não deveria voltar porque era muito ruim alias de a falta de opinião e a liberdade que voltava a ser proibida nos dias de hoje. Na ditadura a falta de expressão também era proibidas. Além das pessoas serem torturadas e mortas, Eu penso que não deveria voltar porque havia muito sofrimento, para outros a ditadura era boa porque havia segurança e respeito. Além disso as pessoas pobres não podia manter contato com pessoas ricas. Pra mim a ditadura deveria voltar só para amenizar o sofrimento das pessoas e acabar com a impunidade disse pois que praticamente não tem leis

Ana


credeal

29 10 13

O que eu penso sobre a ditadura Militar:

[illegible]

A Ditadura Militar no Brasil.

A Ditadura Militar durou pelo menos no ano de 1964 até 1985.

Tem pessoas que, acham que na Época da Ditadura era boa e outros dizem que era ruim de mais.

E por isso que a maioria não gosta desses assuntos, porque foi aí que muitas pessoas perderam familiares, amigos e parentes.

A Ditadura na Época era assim. As pessoas não podiam falar ou fazer nada que para eles [illegible].

As pessoas eram mantidas como prisioneiras (escravos) e eram torturadas.

O pessoal do exército prendiam as pessoas em cadeiras elétricas chegavam a colocar pimentas vermelhas nas pernas e nas mãos para não sentirem muita dor.

As vezes torturavam bastam nas cadeiras elétricas e terminavam o serviço no balde d'água, depois escondiam o corpo ou ensacavam em sacos pretos e os jogavam nos rios.

Teve até a novela Amor e Revo-

O que eu penso sobre a Ditadura Militar

1 / 1

A ditadura Militar no Brasil

O que entendi é que no brasil a ditadura foi dura e até hoje tem vestigios dela.

Na ditadura brasileira teve muita violencia e muita repressão e as pessoas não podiam votar.

Como dizia a Charge de Ziraldo alves "Em todas partes do mundo a policia se equipa ricamente para bater no povo. Graças a deus no Brasil a televisão não mostra essas coisas!" Ou seja, na televisão não mostrava nada sobre a ditadura no Brasil.

Ainda existe pessoas que estiveram no poder durante a ditadura e estão no poder até hoje, por exemplo o yose sarney.

E há pessoas no poder que lutaram contra a ditadura como a Dilma e outras que também lutaram contra a ditadura e estiveram no poder por exemplo o Lula.

"O que não nos mata
só nos fortalece."

tilibra