

ARISTEU CASTILHOS DA ROCHA

**O REGIME MILITAR NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO
MÉDIO: A CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA**

Orientador: **Prof^a. Dra. Maria Helena Câmara Bastos**

Porto Alegre, RS

Março/2008

ARISTEU CASTILHOS DA ROCHA

**O REGIME MILITAR NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO
MÉDIO: A CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA**

Aprovado pela banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Maria Helena Câmara Bastos – Orientadora (PUCRS)

Prof. Dr. Décio Gatti Junior (UFUB)

Prof^ª. Dra. Berenice Corsetti (UNISINOS)

Prof. Dr. José Alberto Baldissera (UNISINOS)

Prof. Dr. René Ernaini Gertez (PUCRS)

Porto Alegre, RS

Março/2008

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COMOCI – Comissão de Educação Moral e Cívica
COLTED – Comissão do Livro Técnico e Didático
ESG – Escola Superior de Guerra
FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar
ISN – Ideologia de Segurança Nacional
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INLD – Instituto Nacional do Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MES – Ministério da Educação e Saúde
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNDL – Programa Nacional do Livro Didático
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
UDN – União Democrática Nacional
FAE – Fundação de Assistência do Estudante
PEIES – Programa Experimental de Ingresso no Ensino Superior
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta

RESUMO

A tese tem como tema o Regime Militar. A mesma investiga as idéias e as imagens que o representam nos livros didáticos de História do Ensino Médio. É constituída por três capítulos: o primeiro, a partir de uma bibliografia atualizada, quando foram empreendidos diálogos entre História, História Cultural, História da Educação e o livro didático como lócus de pesquisa. A seguir traça um panorama da realidade dos estudos, que atualmente temam o livro didático no Brasil como fonte de investigação. Também apresenta os três momentos da pesquisa, quando são explicitados os procedimentos metodológicos utilizados. O segundo, que a partir da produção historiográfica clássica e recente aborda o ensino e o livro didático de História no âmbito da Educação Brasileira. Já, o terceiro realiza um levantamento do espaço destinado pelos autores de livros didáticos para a temática investigada; também aborda a contextualização histórica, a verificação dos fatos, conceitos e análise das imagens (fotografias) que representam o Regime Militar e que acabaram por auxiliar para a sua sacralização. Por fim, chegou-se as Considerações Finais. Esse estudo conclui que em um comparativo entre os livros mais antigos (1967/1988) e os mais recentes (1995/2005) houve um crescimento qualitativo no espaço destinado à abordagem da temática. Percebe-se que não ocorreu um crescimento significativo em termos de qualidade. O mesmo acontece quando os fatos, conceitos e imagens são verificados. Espera-se que com este estudo, a referida temática torne-se objeto de maior exploração nos espaços destinados ao ensino e à pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE:

Regime Militar. Livro Didático de História. Educação Brasileira.

ABSTRACT

The theme of this thesis is the Military Regime. The study investigates the ideas and images that represent this regime in textbooks of history in high school. It is composed by three chapters: the first one is based on an updated bibliography, when dialogues among History, Cultural History, Education History and the textbooks were the locus of the research. Then the thesis describes the reality of the studies that currently uses textbooks as a source of research in Brazil. It also shows the three stages of the study, when the used methodological procedures are explained. The second one, which is based on a classic and current historiographic deals with the History textbook in the scope of Brazilian Education. The third chapter accomplishes a survey about the space used by the authors of textbooks to the investigated theme, it also approaches the historical contextualization, the verification of facts, concepts and analysis of the images (pictures) that represent the Military Regime and helped its sacralization. At least, it shows the conclusions. This research concludes that in a comparative study between the oldest books (1967/1988) and the most recent ones there was a quantitative increase in the space devoted to the subject. It can be noticed that doesn't occur a significant increase in the quality. The same happens when the facts, concepts and images are verified. It is hoped with this study that the reported theme will be more studied in the spaces dedicated to teaching and research.

KEY WORDS:

Military Regime. Textbook History. Brazilian Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1: Presença do Regime Militar no Livro Didático de História – Ensino Médio (1967 a 1988)	134
Quadro nº 2: Presença do Regime Militar no Livro Didático de História – Ensino Médio (1995/2005)	139
Quadro nº 3: Livros Didáticos de História (1995/2005)	143
Quadro nº 4: Livros de História Geral mas que incluem História do Brasil	144
Quadro nº 5: Livros Didáticos de História do Brasil	145
Quadro nº 6: Os Eventos do Regime Militar referidos nos livros (1967/1988) .	184
Quadro nº 7: Os Eventos do Regime Militar referidos nos livros (1995/2005) .	190
Quadro nº 8: Conceitos presentes nos Livros Didáticos (1967 - 1988)	204
Quadro nº 9: Conceitos presentes nos Livros Didáticos (1995 - 2005)	211
Quadro nº 10: Imagens presentes nas capas dos Livros Didáticos de História – Ensino Médio (1967 - 1988)	256
Quadro nº 11: Imagens presentes nas capas dos Livros Didáticos de História – Ensino Médio (1995 - 2005)	268
Quadro nº 12: Presença das Imagens do Regime Militar no Livro Didático de História – Ensino Médio (1967 - 1988)	285
Quadro nº 13: Presença das Imagens do Regime Militar no Livro Didático de História – Ensino Médio (1995 - 2005)	286

LISTA DE IMAGENS

Imagem nº 1: Capa do livro História do Brasil, de A. Souto Maior	258
Imagem nº 2: Capa do livro História do Brasil, de Hélio Vianna	259
Imagem nº 3: Capa do compêndio de História do Brasil, de Antônio José Borges Hermida	260
Imagem nº 4: Capa do livro Trabalho Dirigido de História do Brasil, de Elian Alabi Lucci	261
Imagem nº 5: Capa do livro História do Brasil, de Joel Rufino dos Santos	262
Imagem nº 6: Capa do livro História do Brasil, de Olavo Leonel Ferreira	263
Imagem nº 7: Capa do livro História da Sociedade Brasileira, de F. Alencar, L. Carpi, M.V.Ribeiro	264
Imagem nº 8: Capa do livro História do Brasil, de Nelson Piletti	265
Imagem nº 9: Capa do livro História do Brasil da Colônia a República, de Elza Nadai e Joana Neves	266
Imagem nº 10: Capa do livro História do Brasil para uma geração consciente, de Gilberto Cotrim	267
Imagem nº 11: Capa do livro História do Brasil, de Boris Fausto	271
Imagem nº 12: Capa do livro Viagem pela História do Brasil, de Jorge Caldeira	272
Imagem nº 13: Capa do livro Oficina de História - História do Brasil, de Flávio Campos	273
Imagem nº 14: Capa do livro Toda a História – História Geral e História do Brasil, de J. J. de A. Arruda e N. Piletti	274
Imagem nº 15: Capa do livro Nova História Crítica do Brasil – 500 anos de História malcontada, de Mário Schmidt	275
Imagem nº 16: Capa do livro História – das cavernas ao Terceiro Milênio, de M. B. Mota e P.R. Braick	276
Imagem nº 17: Capa do livro História da civilização ocidental, de A.P.L. de Souza Lima	277
Imagem nº 18: Capa do livro História, de Divalte	278

Imagem nº 19: Capa do livro História – Geral e do Brasil, de C. Vicentino e G. Dorigo	279
Imagem nº 20: Capa do livro História – série Brasil, de G. Azevedo e R. Seriacopi	280

LISTA DE FOTOS

Foto nº 1: Nadai/Neves (p. 241)	293
Foto nº 2: Cotrim (p. 164)	294
Foto nº 3: Alencar (p. 303)	295
Foto nº 4: Schmith (p. 321)	296
Foto nº 5: Pedro (p. 490)	297
Foto nº 6: Lucci (p. 231)	300
Foto nº 7: Alencar (p. 312)	301
Foto nº 8: Fausto (p. 466)	302
Foto nº 9: Schmidt (p. 323)	303
Foto nº 10: Piletti (p. 180)	307
Foto nº 11: Alencar (p. 312)	308
Foto nº 12: Caldeira (p. 318)	309
Foto nº 13: Caldeira (p. 323)	310
Foto nº 14: Azevedo/Seriacopi (p. 481)	311
Foto nº 15: Campos (p. 306)	314
Foto nº 16: Schmidt (p. 334)	315
Foto nº 17: Pedro (p. 493)	316
Foto nº 18: Divalte (p. 376)	317
Foto nº 19: Campos (p. 300)	321
Foto nº 20: Schmith (p. 343)	322
Foto nº 21: Schmith (p. 344)	323
Foto nº 22: Mota/Braick (p. 527)	324
Foto nº 23: Pedro (p. 495)	325
Foto nº 24: Nadai/Neves (p. 255)	331

Foto nº 25: Cotrim (p. 171)	.....	332
Foto nº 26: Fausto (p. 510)	.....	333
Foto nº 27: Pedro (p. 529)	.....	334
Foto nº 28: Azevedo/Seriacopi (p. 487)	.....	335
Foto nº 29: Campos (p. 315)	.....	336
Foto nº 30: Caldeira (p. 345)	.....	337
Foto nº 31: Schmidt (p. 358)	.....	338
Foto nº 32: Mota/Braick (p. 532)	.....	339
Foto nº 33: Mota/Braick (p. 521)	.....	340
Foto nº 34: Vicentino/Dorigo (p. 537)	.....	341
Foto nº 35: Divalte (p. 382)	.....	342

SUMÁRIO

I APRESENTANDO A PESQUISA	14
1.1 Um Encontro de Disciplinas: Algumas Reflexões	16
1.2 O Livro Didático como objeto de Pesquisa	31
1.3 O Estado da Arte	35
1.4 Os caminhos da Pesquisa	52
II. REVISITANDO O ENSINO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL	58
2.1. Ensino de História: formar o cidadão ou culto à pátria, moral e civismo?	58
2.2. O Livro como Recurso Didático	91
III. O REGIME MILITAR NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	127
3.1. O Corpus da Pesquisa	128
3.2. O foco: O Regime Militar	147
3.2.1 Contextualização Histórica	148
3.2.2 Notas sobre a Educação	162
3.3. Fato Histórico	176
3.4 Os conceitos abordados nos Livros Didáticos	196
3.5 As Imagens do Regime Militar no Livro Didático de História	243
CONSIDERAÇÕES FINAIS	349
REFERÊNCIAS	367
LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS	381

AGRADECIMENTOS

Chegado o momento de agradecer, reconheço aqueles que, de alguma maneira, auxiliaram na realização do curso e na elaboração deste trabalho.

A Deus pela vida e graça alcançada.

À Coordenação e Professores do Doutorado em História (PUCRS) com quem, além de muito aprender, recebi um grande exemplo de profissionalismo.

Em especial à Prof.^a Dra. Maria Helena Câmara Bastos pelas orientações profícuas, pela retidão e confiança, algo que fez com que a segurança se tornasse uma constante durante a elaboração do trabalho.

Aos meus pais: Gomercindo Guedes da Rocha (in memorian) e Imery Castilhos da Rocha (in memorian), que mesmo em sua simplicidade foram sábios ao me educarem carinhosamente para trilhar o caminho do bem, justiça, responsabilidade, amizade e esperança. A saudade é imensa, mas o amor para vocês é ETERNO.

À Gládis, Margareth e Gomercindo (irmãos) e Ana Carla (cunhada) pela permanente manifestação de carinho e apoio, verdadeiras âncoras do mau dia-a-dia.

Ao José Carlos e à Bibiana, amados sobrinhos, que mesmo na sua inocência de criança, souberam ser afetuosos nos momentos difíceis. Rogo a Deus, que o brilho do olhar de vocês anuncie o advento de um mundo mais humano.

Às colegas de caminhada, futuras Doutoradas, Maria Catharina Lima Pozzebon e Vânia Maria Oliveira Freitas, com quem... partilhei angústias e realizações... trocamos experiências... somamos anseios... criamos laços de eterna amizade.

Aos professores: Berenice G. Basso, Denise C. Culau, Cláudio B. Carle (UNICRUZ), Wilson Olkoski (URI), Claudemir Quadros e Ail Meirelles Ortiz (UNIFRA) pelo incentivo constante e pela transferência de conhecimento em forma de exemplo como profissionais.

Às Diretoras, Ana Luiza Carbone dos Santos, Gladis Castilhos da Rocha e Turquia Maria M. Pippi, pelo incentivo e por saberem compreender as minhas ausências. Nas entrelinhas deste trabalho permanecerão indelévels os seus apoios.

Às amigas, Terezinha dos Santos Militz, Fátima Santos, Marilete Facco da Silva e Simone Zago pelo carinho e apoio técnico. Vocês foram simplesmente maravilhosas...

Aos colegas e alunos da Universidade de Cruz Alta, do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Américo Reginatto (Júlio de Castilhos) por haverem sido verdadeiros laboratórios humanos e onde nos quais a receptividade se transformou em referencial educativo.

I APRESENTANDO A PESQUISA

Nos princípios do século XXI vivenciamos um intenso processo de relações econômicas, políticas e sociais, cujos reflexos propiciam aproximações entre o local e o global com uma ligeireza impressionante. Esse mundo globalizado, plurinacional, mas rico em diferenças culturais e étnicas está cada vez mais a exigir novos saberes. Como Sposito (2006, p. 19) diz:

A consciência sobre a rapidez das mudanças, a fluidez com que elas se disseminam e sua condição volátil submete a sociedade a uma contínua sensação de incerteza e isso, sem dúvida, reforça, pelo menos para alguns, a idéia de que é preciso refletir sobre as coes, planejá-las e avaliá-las.

A necessidade de inserção, nesse processo, motiva-nos a realizar novas investigações, o que vem ao encontro do pensamento de Marques (2003, p. 93) quando diz que “pesquisar é buscar um centro de incidência, uma concentração, um pólo preciso das muitas variações ou modulações de saberes que se irradiam a partir de um mesmo ponto”.

A perspectiva de contribuir para reconstrução das práticas nos leva a pesquisar sobre um tema. A partir do desejo de conhecê-lo passamos a empreender esforços para o conseqüente desenvolvimento da pesquisa. Pensando assim definimos o tema/objeto de nossa investigação.

Passados mais de quarenta anos do início de um ciclo histórico de longa duração inaugurado pelo Golpe Militar de 1964, observa-se que essa temática

continua pertinente e apenas, recentemente, passou a ser alvo de investigação. Ao verificarmos as suas relações com a Educação Brasileira e o ensino de História, percebemos um enorme “silêncio”. Isto nos instiga a realizar essa aproximação, pois, compartilhamos com Freire (2001, p. 32) da idéia de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Na prática, a pesquisa constitui-se a essência de toda ciência. As suas experiências estabelecem o campo lógico, teorizado e coerente que buscam a validação dos novos saberes e expressam de forma objetiva uma nova realidade. Nesse sentido, é relevante a contribuição de Kuenzer (1992, p. 120), quando analisa a práxis:

Esta categoria traz a compreensão que o conhecimento é produzido através da relação entre sujeito e objeto, onde ocorre um movimento dialético entre a teorização e a prática, sempre de caráter transformador. A verdadeira atividade (práxis), que produz conhecimento, é, ao mesmo tempo, teórica e prática, ou seja, crítica e prática; crítica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que conduz a ação; prática, sem ser ativismo, posto que a ação é guiada pela teoria. Não há conhecimento fora da práxis; o conhecimento é o conhecimento do mundo criado pelo homem; o real, o objeto, é o produto subjetivado da ação do homem.

Considerando a pesquisa como atividade intelectual, racional e dinâmica e a História como uma ciência pautada em pressupostos teóricos e metodológicos capazes de nos propiciar novos conhecimentos, optamos por definir como objeto de pesquisa, o Regime Militar no livro didático de História de Ensino Médio (1967 - 2005). No entendimento de Certeau (1982, p. 46 - 47), o fazer do historiador:

se realiza e a partir da relação entre uma prática social e seu produto: um discurso (o texto histórico). A prática, que muda conforme a época envolve desde tradições de pesquisa e ensino, possibilidades de divulgação, até a

organização de uma disciplina dotada de objetos e métodos, etc. O discurso – também em constante transformação – é construído mediante o uso de uma linguagem específica, nascida do trabalho empírico com documentos e de um tipo de reflexão que procura torná-los pensáveis e articuláveis entre si.

As idéias de Certeau nos estimulam e desafiam à atividade criadora da pesquisa. A opção pela mesma encontra justificativa no fato do autor procurar aproximar o seu fazer de historiador com a sua prática social. A trajetória como docente em História e Geografia e outras atividades ligadas à Educação na Escola Básica, teve seu início há trinta anos. Nos últimos sete anos, a realização do Mestrado (PUCRS) abriu um enorme leque de possibilidades.

O contato permanente com os pressupostos teóricos propiciaram reflexões, questionamentos, atitudes investigativas e elaboração de novos saberes. O convívio em atividades de sala de aula, em diferentes disciplinas nos cursos de História, Geografia e Pedagogia, como orientador de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e Monografias de Especialização, viabilizaram o intercâmbio de idéias, a produção de conhecimento, a partilha de experiências e resultados animadores. Diante dessas circunstâncias, procuramos aliar a teoria e as vivências para a elaboração dessa proposta de pesquisa.

1.1 Um Encontro de Disciplinas: Algumas Reflexões

Dado ao momento historiográfico que vivemos, pretendemos estabelecer diálogos e abrir novos caminhos, aproximando História, História Cultural e a História

da Educação. Ao delinear os nossos propósitos, lembramos Chartier (2002, p. 17), quando se refere que os historiadores:

perderam muito de sua ingenuidade e de suas ilusões. Agora sabem que o respeito às regras e às operações próprias à sua disciplina é uma condição necessária, mas não suficiente para estabelecer a história como um saber específico. Talvez seja seguindo o percurso que leva do arquivo ao texto, todo texto à escritura, e da escritura ao conhecimento, que eles poderão aceitar o desafio que lhes é hoje lançado.

A expectativa da elaboração da tese propicia inquietudes, buscas, comparações, opções, análises e sínteses. Ao mesmo tempo, esse processo exige curiosidade, releitura, redimensionamentos e criatividade.

Para iniciar as nossas reflexões, torna-se interessante a contribuição de Catroga (2006, p. 07) ao falar da origem da expressão Histórica:

tal como eidenai (conhecer), também o vocábulo história deriva de id -, ver, e histor significava, originalmente, testemunha ocular, e, posteriormente, aquele que examina testemunhas e obtém a verdade, através da indagação. Por conseguinte, historein refere-se tanto a testemunhar como a investigar, acepções que se tornarão mais claras a partir desta regra, consignada no Gutapathe – Brahamana: discutem dois homens, dizendo um “eu viu-o”, e o outro “eu o uviu-o”.

História é o estudo das ações do homem no tempo e no espaço. É uma construção intelectual que envolve investigação, registro, problematização, crítica, reflexão, narrativas e divulgação.

As origens dos estudos históricos remontam à Antiguidade, passando pela Idade Média confinada nos conventos e mosteiros. Ganha espaço na Renascença e revitaliza-se na contemporaneidade. Os historiadores do século XIX diziam que a

História é o estudo do passado humano. Marc Bloch¹, nos princípios do século XX, propôs: “a História é o estudo do homem no tempo”. É evidente que essas idéias entraram em confronto.

Na realidade, é a partir da segunda metade do século XIX que a História começa a ser analisada como uma ciência de interpretação embasada em teorias e dinamizada por métodos específicos. As novas pesquisas e referências rompem com a idéia de que a História deve examinar apenas o passado e, de acordo com Félix (1998, p. 33 - 34), sua função estaria:

no compromisso com o presente, mesmo que indagando sobre os egípcios, gregos ou romanos; de compreender o presente, papel que era desempenhado pelo mito nas sociedades ditas primitivas e que passa a sê-lo pela História.

Para melhor entendimento desses confrontos, recorreremos a Barros (2005, p. 100), quando diz que definir a História como o estudo:

do homem no tempo foi, portanto, um passo decisivo para expansão dos domínios historiográficos. Contudo, a definição de História, no seu aspecto mais irreduzível, deve incluir ainda uma outra coordenada para além do “homem” e do “tempo”. Na verdade, a História e o estudo do Homem no Tempo e no Espaço. As ações e transformações que afetam aquela vida humana que pode ser historicamente considerada dão-se em um espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político, e que, sobretudo, sempre e necessariamente constituir-se-á em espaço social.

Os estudos históricos são vitais para a compreensão crítica do mundo contemporâneo. A complexidade da era da globalização é crescente e está, cada vez mais, a exigir um sólido conhecimento histórico.

¹ Sobre ver BLOCH, Marc. Apologia da História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

A História, cada vez mais, deve primar pelo estudo apurado das sociedades humanas de contextos e tempos passados ou atuais. Entre os historiadores envolvidos com essa ciência social e humana deve haver a prontidão para novas investigações. Para que isso ocorra Catroga (2006, p. 23 - 33), defende:

o surgimento do novo é fulguração que brota da tensão entre herança e expectativa, impulso individual (e, portanto coletivo) que desmente profecias, prognoses e previsões, mesmo quando parcialmente os confirma. A História não morre, como não se extingue a necessidade de a interrogar; o que vai definindo são as suas representações concretas, socialmente condicionadas.

História é a ciência² que investiga, analisa e divulga as ações do homem no tempo e no espaço. Na realidade, a História é uma ciência que, ao longo de seu processo de construção, conheceu permanentes mutações, por isso, poderíamos dizer que História é um conceito sempre aberto a novas definições. Fonseca (2004, p. 40), concebe História como o:

Estudo da experiência humana no passado e no presente. A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio³ (2006, p. 72), o conceito de História tem tomado um duplo significado:

Sob um aspecto, história são todas as ações humanas realizadas no decorrer dos tempos, independentemente de terem sido ou não objeto de conhecimento dos estudiosos. É o que se poderia chamar de matéria-prima para o trabalho dos historiadores, que, por sua vez, foram construindo suas

² Sobre ver BARROS, José D'Assunção. O Campo da História. Especialidades e Abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

³ Documento recente emanado da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Entre os seus consultores estão os historiadores Holien Gançalves Bezerra, Lana Mara de Castro Siman, Margarida Maria Dias de Oliveira, Helenice Ciampi e Pedro Tomaz de Oliveira Neto.

representações cognitivas. A essas representações cognitivas dá-se o nome de história, em geral grafada com maiúscula para distinguir da história como acontecimento. O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas que se apresentam nas sociedades, tanto nas de hoje, quanto nas do passado, as quais emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens. Procuram apontar, também, os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos.

As pesquisas, teorizações e análises realizadas por historiadores sempre provocaram reações que desencadearam novos trabalhos. Nessa perspectiva, é interessante inserir, nesse estudo, uma passagem de Silva e Silva (2005, p. 182), quando os mesmos tratam desse processo:

Desde os iluministas, com sua visão da História como progresso da Humanidade, passando pelos “positivistas”, ou historiadores da escola metódica, que viam a história, que prefere não oferecer uma explicação única para a questão, todo o historiador se defronta com o problema inicial de definir seu próprio ofício. Essa questão passa muitas vezes pela definição ou não da história como ciência, o que oferece dificuldades, pois desde o século XIX, até hoje, a própria definição de ciência está em constante mutação.

História é o campo do conhecimento que trata das questões relativas à presença do homem como sujeito que transforma o espaço em diferentes tempos. A reconstituição dessa trajetória exige registro, problematização, crítica e reflexão. Nesse processo, dinamiza-se uma operação intelectual, e sua escrita exige um trato impessoal, demanda análise e criticidade no discurso.

Guimarães (2005, p. 31-32), também esclarece que:

Combinando uma reflexão sobre a História da disciplina a um conjunto de questões de natureza epistemológica, a disciplina histórica buscaria superar os impasses de uma tradição apontando novos horizontes de pesquisa. Sugere, portanto, que a interrogação de natureza historiográfica partilha de um certo esforço de repensar os rumos da disciplina numa era de maturidade, quando os balanços podem significar igualmente novas possibilidades de questionamento. A partir de uma percepção cada vez mais acelerada do

tempo, a uma velocidade que parece condenar o próprio presente a um esquecimento, os esforços sociais para a “preservação” do passado assumem cada vez mais sentido em nossas sociedades contemporâneas.

Na esteira dos debates, Ciro Flamarion Cardoso (1984), apresenta a cientificidade da história⁴, enquanto historiadores adeptos da Nova História Cultural, como Hayden White (1992), assume posições mais radicais e defende a proximidade da história com a arte, com a ficção e não como ciência. Já o historiador E. H. Carr (1982), diz que a definição de história depende da leitura que o indivíduo faz da sociedade de seu tempo.

O homem se insere na realidade social tornando-se um agente do processo histórico, no qual representa o poder criador das forças sociais, que através de suas idéias são capazes de transformar o mundo e os próprios rumos da História das sociedades. Nessa perspectiva, Carr (1982, p. 4), elucida que a história, significa tanto:

O exame conduzido pelo historiador quanto aos fatos do passado que ele examina, é um processo social em que os indivíduos estão engajados como seres sociais; a antítese imaginária entre a sociedade e o indivíduo nada mais é do que uma pista falsa atravessada no caminho para confundir nosso pensamento. O processo recíproco de interação entre o historiador e seus fatos, o que denominei diálogo entre presente e passado, é um diálogo, não entre indivíduos abstratos e isolados, mas entre a sociedade de hoje e a sociedade de ontem. A história, nas palavras de Burckhardt, “é o registro daquilo que uma época encontra em outra digna de nota”. O passado é inteligível para nós somente à luz do presente; só podemos compreender completamente o presente à luz do passado. Capacitar o homem a entender a sociedade do passado e aumentar o seu domínio sobre a sociedade do presente é a dupla função da história.

⁴ Sobre ver DIEHL, Astor Antonio. Cultura Historiográfica. Memória, Identidade e Representação. Bauru: Edusc, 2002.

Podemos dizer que a História é a ciência que trata do processo histórico e cultural das sociedades humanas em diferentes contextos e temporalidades. Na realidade, é uma narrativa comprometida com a verdade dos fatos.

Ao se referir à definição clássica de História como gênero, Yilmaz (2005, p. 22), diz que a mesma:

Engloba o aspecto de ser uma narrativa que visa a nos informar sobre coisas do passado ou que estão acontecendo. Esta narrativa nos diz o que realmente aconteceu ou o que acontece no presente. Primeiro, precisamos de alguém que escreva ou fale coisas (do passado ou do presente). Essa pessoa deve ter conhecimento disso. No caso de Heródoto, esse conhecimento é construído ou pelo que ele vê com seus próprios olhos ou pelo que ele ouve com seus próprios ouvidos. De acordo com a credibilidade do informante, o relato encontra lugar em sua narrativa, ou então é excluído.

Nos séculos XIX e XX, a produção historiográfica⁵ conhece significativos momentos de criação e inovação. Como diz Baudelaire (1999), “descemos do desconhecido, esperando encontrar o novo”. Os historiadores passam a conviver com desafios e se preocupam com conceitos como fato histórico, tempo e historicidade. Esse campo é ser questionado por Le Goff (1994, p. 183), que considera a

historicidade, termo que diz respeito a uma qualidade que os homens de determinado período compartilham uns com os outros, uma função comum a todos que pertencem ao mesmo tempo. O conceito de historicidade indica o próprio pertencer de cada indivíduo a seu tempo, e existe para toda a espécie humana. Logo, não há sociedades sem História, visto que o ato de contar, descrever e analisar o passado depende da sociedade e do período de cada contador. Tudo na História deve ser pensado em seu tempo, isto é, a historicidade.

Ao se referir a essas questões, Yilmaz (2005, p. 27), por sua vez, esclarece:

⁵ Sobre ver CARDOSO, Ciro Flamarion. Um Historiador fala de Teoria e Metodologia. Ensaios. Bauru: Edusc, 2005.

se a história é uma narrativa e faz relatos, é sempre possível contá-los de modo diferente, e essa diferença pode ser tal, que os mesmos eventos, contados de modo distinto, chegam a se tornar completamente diferentes, não podendo mais ser os mesmos. É também possível que o mesmo evento seja contado por outro narrador. Ambas as questões são um desafio para a memória, e espera-se que essa situação seja superada pelo aspecto crítico da escrita da História.

Pensamos que a História tem compromisso em contar os momentos significativos da trajetória humana. Na continuidade de nossas teorizações, é interessante ressaltar as idéias de Vavy Pacheco (1981), que afirma que a função da História é fornecer explicações para as sociedades humanas; de Marc Bloch⁶ (1960), para quem a História é a ciência dos Homens no Tempo, e de Eric Hobsbawm (1998), que defende que a História tem sentido e função política. Chama-nos atenção a contribuição de Marc Bloch (1960), como um dos fundadores da Escola dos Annales, por ter valorizado a interdisciplinaridade e propor aproximações da História com outras ciências. A visão de Eric Hobsbawm (1998), para quem o passado e a história são responsáveis pela legitimação de ações do presente, ações de diferentes cunhos políticos, nacionalista, étnico, etc. Segundo ele, é fundamental a percepção da diferença entre fato e ficção.

Depois dessas discussões e tendo em vista a natureza do estudo que realizamos, passamos a aproximar a História e a História Cultural. Essas breves reflexões facilitam a compreensão da importância da História Cultural como significativo e que abre um vasto leque para novas investigações.

⁶ Sobre ver BLOCH, Marc. *Apologie pour l'histoire, ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin, 1960.

A História Cultural⁷ caracteriza-se por abarcar uma pluralidade de idéias, expressões, festas, crenças, manifestações populares, linguagens e representações. Na prática, ultrapassa o âmbito da cultura, mas, simultaneamente a interliga ao cotidiano, mentalidades, sociedade, economia, poder, valores, significados, símbolos, religiosidade, imagens⁸, realidade, memória, enfim, ao processo interativo da Educação. Na perspectiva de Burke (2005, p. 163), a História Cultural é:

simplesmente uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo. Com suas vizinhas – história econômica, política, intelectual, social e assim por diante –, essa abordagem ao passado dá uma contribuição indispensável à nossa visão da história como um todo, “história total”, como dizem os franceses.

Essa nova corrente historiográfica contribui qualitativamente para a construção do conhecimento histórico sob um novo olhar. Nessa perspectiva, é preciso salientar que a História Cultural propicia o entendimento do passado por meio de suas representações, sejam elas discursivas ou imagéticas. Essas representações simbolizam as formas que os homens falaram de si e do mundo. Ao tratar desse aspecto, Pesavento (2004, p. 71), diz que a História Cultural deve debruçar-se

sobre a escrita do texto, sobre a edição do livro ou sobre a leitura, permite reconstruir o passado como objeto de pesquisa, tenta atingir a percepção dos indivíduos no tempo, quais são seus valores, aspirações, modelos, ambições e temores. Permite inclusive pensar a descontinuidade da História e a diferença, pondo tanto o Historiador como o leitor diante de uma alteridade de sentidos diante do mundo.

⁷ Sobre ver VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). Domínios da História. Ensaio de Teoria e Metodologia. 11ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127 – 162.

⁸ Sobre ver BURKE, Peter. Testemunha Ocular. História e Imagem. Bauru: Edusc, 2004.

A decisão de seguirmos esse caminho está vinculada não apenas ao fato de defendermos um melhor ensino de História, mas acreditarmos que o mesmo será revitalizado quando ocorrer em meio a ações pedagógicas voltadas para a Educação e História.

A História da Educação⁹ como campo de conhecimento nos remete para a Grécia Clássica. O seu compromisso com a formação humana torna-se maior, a partir do século XVIII, no contexto da formação dos estados nacionais. Nesse momento, ocorre a estabilização do ensino, a institucionalização da formação de professores, principalmente através da escola normal e da pedagogia científica a partir de referências encontradas na sociologia e na psicologia. Ao se referirem à função da História da Educação, Vidal e Filho (2003, p. 51 - 52) esclarecem:

Constituída como disciplina escolar, em geral em proximidade com a filosofia da educação, impregnada de uma postura salvacionista e tribuna de defesa de um ideal de educação popular, à história da educação foi delegado o lugar de ciência auxiliar da Pedagogia.

A disciplina de História da Educação deve contribuir na formação dos futuros professores propiciando diálogos com a antropologia, filosofia, sociologia, psicologia e biologia; preservando valores e interpretando processo. Na prática procura explicar as relações entre as experiências educativas do passado e do presente.

A História da Educação aborda aspectos como: história do pensamento pedagógico, legislação do ensino, sistemas de educação, instituições, tempos, saberes, currículos, programas, propostas pedagógicas, métodos de ensino,

⁹ Sobre ver CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999. Ver também SOUZA, Neusa Maria Marques (org). História da Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

produção historiográfica, história das disciplinas, produção científica, livro didático, impressos, periódicos, arquitetura escolar, mobiliário, etc. Recentemente, as pesquisas ligadas à História da Educação revigoram-se com a utilização de novas técnicas e metodologias de investigação, incluindo os depoimentos e histórias de alunos, professores e outras pessoas com afinidade com o ensino. Diante de tantos desafios, esse campo, no entendimento de Prado (2003, p. 131 - 132), precisa compreender:

o funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a organização do cotidiano escolar, as vidas e a experiência dos alunos e professores. Este investiga novas compreensões das práticas discursivas no interior do espaço social ocupado pelos atores educativos, o que requer, portanto, uma nova abordagem com novos procedimentos metodológicos.

É evidente que esse processo de renovação da História da Educação vem acompanhado de uma discussão historiográfica. A dinamização de novos estudos, na visão de Nóvoa (1995), precisa incluir eixos temáticos investigativos: experiência, cultura, discurso e identidade. Por outro lado, os atores envolvidos no processo educacional precisam interpretar, teorizar e reconstruir suas identidades e experiências pedagógicas articulando-as ao seu espaço social e à sua temporalidade histórica e cultural. Nesse processo, os autores, embasados em pressupostos teóricos/metodológicos atualizados, devem reinventar o processo dialógico de ensinar e aprender. E para que isto ocorra, o conhecimento da História da Educação e da História da Educação brasileira¹⁰ é indispensável.

¹⁰ Sobre ver LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). 500 anos da Educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Na contemporaneidade, vivenciamos um momento intenso de produção epistemológica e historiográfica. Para acompanhar esse processo torna-se preciso que se faça, de acordo com Cezar (2005, p. 300), “um apelo vigoroso para que a história se redefina como disciplina crítica em uma época marcada por crises e incertezas quanto aos rumos da história, enquanto saber capaz de conferir sentido ao passado e presente”. O objetivo da mesma não é apenas realizar uma produção historiográfica, mas chamar a atenção para as compatibilidades entre disciplinas vizinhas e suas relações.

A sistematização do conhecimento e a origem das disciplinas escolares ocorre em meio à divulgação de uma corrente do pensamento pedagógico que defendia a renovação do ensino primário e secundário, na segunda metade do século XIX. Segundo Chervel¹¹ (1990):

a constituição dos saberes escolares, concretizados especialmente por meio das disciplinas, segue itinerário bastante diferenciado, obedecendo às demandas de esferas sociais quase nunca idênticas às aquelas existentes exclusivamente na produção do conhecimento científico.

Nesse contexto, as ciências pedagógicas iniciam um processo de reflexão e aprofundamento em vários aspectos. Estabelecem-se amplas relações entre educação e sociedade, educação e poder, e iniciam-se algumas pesquisas sobre aprendizagem dos alunos. Por outro lado, era premente repensar o papel da escola. A mesma havia sido criada para atender a uma elite burguesa, enquanto a demanda era marcada por uma pluralidade de sujeitos oriundos de grupos sociais diferenciados no sentido social, econômico, étnico e cultural. Nessa realidade,

¹¹ Sobre ver CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, nº 02. Porto Alegre, 1990. p. 177 – 229.

também as disciplinas emergentes são desafiadas. Mas afinal, o que era ou é uma disciplina escolar. Para Bittencourt (2003, p. 29 - 30), a concepção de disciplina escolar:

Se concebemos a disciplina escolar como produção coletiva das instituições de ensino, isso significa que a pedagogia não pode ser entendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor transpor conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos e acadêmicos.

A Escola, por outro lado, de acordo com Bittencourt (2003, p. 30), também é:

concebida diferentemente: ou como lugar privilegiado da produção das disciplinas escolares, mesmo que possam estar mais ou menos dependentes de interferências externas, ou como instituição que, mesmo possuindo vários agentes no seu interior, não possui autonomia suficiente para a criação, constituindo-se em um espaço privilegiado de reprodução (política, ideológica e acadêmica) e o sucesso da escola depende de sua capacidade de melhor adaptar o conhecimento produzido fora dela.

Os estudos mais recentes anunciam novas possibilidades de pesquisa respaldadas por fontes de natureza diversa. Os seus resultados evidenciam a participação de sujeitos produtores de novos saberes e a viabilidade de apreensão do processo histórico interligado a espaços/tempos, cada vez mais amplos. Um outro aspecto são as fontes mais utilizadas: programas curriculares, livro didático e obras de referência. Recentemente, novas fontes passaram a ser lócus de investigação: cadernos, provas, fotografias, entrevistas, memória oral, livros de registros, atas.

Um aspecto interessante, quanto ao estudo das disciplinas escolares, refere-se às suas especificidades. Quanto à História, ao verificarmos a trajetória de sua constituição enquanto disciplina universitária e escolar, nota-se que a mesma

ocorreu, a partir do século XIX, permeada por aproximações e distanciamentos entre a história produzida por historiadores e a história escolar. Mas não podemos nos esquecer do que diz Veyne (s.d, p. 10): “a História é um romance verdadeiro”, cuja função é tornar possível à compreensão da realidade passada e atual, pois, o presente interroga o passado cada vez que os historiadores interpretam e reinventam a História.

A História, assim como outras disciplinas em seu processo de sistematização passa por conflitos, diferenciações, contestações, indagações, afirmações e continuidades¹². A leitura de Gusmão (2004, p. 29) permite verificar que:

de Tucídides e Mac Bloch, a essência do ofício de historiador é a mesma, a construção de narrativas de acontecimentos que têm o homem como ator; no entanto, a estrutura dessas narrativas diferencia gerações e escolas de historiadores. De texto literário, fonte de erudição e entretenimento das elites ilustradas, a História converte-se em ciência e disciplina escolar no século XIX. A História-ciência, gradativamente, abandona a leveza da narrativa literária e a facilidade com que se prestava a fonte para exemplificações eloqüentes em discursos públicos e privados.

Ao tratar da história da disciplina de História, no Brasil¹³, recorremos a Magalhães (2003, p. 168 - 169), quando diz:

a história passou a ser uma disciplina escolar obrigatória na primeira metade do século XIX – momento de afirmação do Estado Nacional – com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Havia, então, uma História sagrada, com sua cronologia própria, organizada de acordo com as “Escrituras”, e uma história profana, laica, civil, cujos marcos temporais eram definidos pelo Estado. A História da civilização era norteada pela história da Europa Ocidental, sobretudo da França.

¹² Sobre ver FONSECA, Selva Guimarães. Revisitando a História da disciplina nas últimas décadas do século XX. In: FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2004, p. 15 – 27.

¹³ Sobre ver FONSECA, Thais Livia de Lima e. História e Ensino de História. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Os estudos de História, no Brasil, integram os currículos da escola básica, desde o século XIX, conhecendo mudanças significativas de métodos, conteúdos e finalidades até a sua atual configuração nas propostas curriculares e PCN's. Nesse sentido, Millavil (2007, p. 265), esclarece:

O conhecimento histórico corresponde a um exercício de reconstrução em permanente revisão e ampliação, é necessário se perguntar, então, pelos limites temporais do passado, presente e futuro, não apenas como um exercício analítico, mas como forma de encontrar sentido para a experiência humana da perspectiva de sua historização e compreensão por quem está no pleno transcorrer de seu desenvolvimento como indivíduo e como parte do coletivo social, simultaneamente.

A História, enquanto campo do saber ou disciplina, sustenta-se em uma retórica de origem social e propicia aos historiadores desenvolverem reflexões epistemológicas e práticas metodológicas. Esses procedimentos permitem que o historiador ultrapasse a perspectiva da contemplação e realize, através de uma linguagem específica, uma interpretação crítica do mundo e de suas práticas. Nesse sentido, compartilhamos das idéias de Martin (2007, p. 71), quando diz:

Acreditamos que a educação na condução do pluralismo poderia partir da redefinição do historiador docente como uma espécie de orquestrador epistemológico, cujo papel social fosse radicalmente distinto do aspecto legislativo e autoritário herdado da culturalmente envolvente modernidade. Suas atitudes e práticas se destinariam a formar os alunos no pluralismo epistemológico, a fomentar sua aproximação da idéia de que o conhecimento do passado é uma atividade construtiva, da mesma maneira que a veracidade historiográfica contém-se uma faceta coletiva e dialogada.

A prática como docente permitiu o contato e o diálogo com diferentes abordagens. Essas experiências permitiram a certeza de que há uma enorme necessidade de diminuir o distanciamento entre o ensino e a pesquisa. Essa é uma alternativa a ser desenvolvida, pois, como afirma Silva (1995, p. 19).

Identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção do saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob o controle de seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e se superam simultaneamente) e garantia de que os anos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes.

É nessa perspectiva que procuramos realizar o presente estudo. Dando continuidade a esse encontro, passamos, a seguir, a focalizar o livro didático como objeto de pesquisa.

1.2 O Livro Didático como objeto de Pesquisa

O livro didático, ao longo do tempo, tem despertado críticas e interesse de pesquisadores, principalmente, na Alemanha, França e Brasil. Observa-se que, nos últimos anos, o Livro Didático tem se constituído em uma fonte privilegiada para estudos de natureza histórica, educacional e cultural. Os livros didáticos, em sua trajetória, passaram por sucessivas transformações e, conforme Choppin (2000, p. 13 - 37), converteram-se em

uma ferramenta “polifônica”, com várias funções atuais: avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos.

No Brasil, nos últimos tempos, as investigações a respeito do livro didático têm despertado o interesse de pesquisadores ligados à história e à educação. Nesse sentido, Gatti Júnior (2004, p. 31), esclarece:

No Brasil, só recentemente houve esforços de pesquisadores em constituir acervos de materiais escolares. Diferentemente da França e outros países europeus onde há algumas décadas se desenvolvem trabalhos sistemáticos de investigação histórico-educacional, tanto por meio das pesquisas de base quanto no financiamento de investigações de longo alcance e de longa duração.

Mesmo com o desenvolvimento destes projetos, persiste a tendência de identificar ausências ou silêncios de abordagens a respeito de determinados temas ou sujeitos históricos. Ao inquirirmos sobre os trabalhos, cujo enfoque temático é o livro didático, encontramos em Caimi (2001, p. 77), respaldo teórico, quando defende a idéia de que essas análises privilegiam quatro abordagens:

- a) natureza do livro didático: são trabalhos que analisam os limites e possibilidades do livro didático de história do ponto de vista endógeno, ou seja, da sua natureza. Nesse sentido, evidenciam aspectos, como ênfase política, periodização cronológica, simplificação de conteúdos, conhecimento histórico apresentado como verdade única e acabada, entre outros;
- b) ideologia subjacente ao livro didático: esta abordagem foi privilegiada na maioria das produções e trabalhada pela análise de conteúdos, sobretudo de história do Brasil. Foram apontadas diversas questões, como a ausência das camadas populares, o tratamento passivo dado ao povo, o escamoteamento da violência dirigida aos segmentos desprestigiados economicamente, a ênfase nos heróis da história, enfim, o livro é apresentado como um instrumento de reprodução ideológica;
- c) conteúdos ausentes no livro didático: algumas produções trataram de denunciar aspectos ausentes nos livros didáticos, tais como preocupações ecológicas, o cotidiano das sociedades humanas e dos sujeitos históricos, entre outros;
- d) linguagem conceitual e iconográfica do livro didático: dois trabalhos analisaram o livro didático sob o ponto de vista da linguagem – texto e imagem. A compreensão que o aluno tem do livro didático foi colocada em questão por esses autores; assim, a análise perdeu o caráter genérico e o livro refletido a partir daquele que é o seu consumidor, o aluno.

As investigações revelam que os estudos valorizam algumas temáticas em detrimento de outras, como as questões indígenas, dos afro-descendentes, da mulher, da criança, do trabalho, etc. Ao revisitarmos a bibliografia verificamos a existência de novas possibilidades de pesquisa, teorização e perspectivas. Bittencourt (2004, p. 3 e 4), quando aborda essas questões, argumenta:

No Brasil, também os livros didáticos de história têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. Aos poucos, as abordagens ideológicas foram acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira.

À medida que as nossas investigações, leituras e comparações ocorrem, vamos dar buscas em Fonseca (2004, p. 52), que adverte:

Pesquisas publicadas nos últimos anos têm analisado os conteúdos veiculados pelo livro didático da história, os significados de sua ampla utilização no Brasil e as formas alternativas ao uso desse material, que muitas vezes tem se tornado o elemento definidor do processo de ensino.

O livro didático, há muito tempo, é o responsável pela sacralização dos conteúdos históricos no âmbito escolar. As pesquisas e teorizações revelam que o papel do livro didático ganhou espaço, à medida que o mesmo é responsável pela explicitação e sistematização dos conteúdos oriundos da produção historiográfica ou dos projetos de ensino.

Nos últimos tempos, inúmeras situações desafiam autores, editores e professores na busca de alternativas criativas para viabilização do livro didático como instrumental de apoio pedagógico. Os estudos realizados apontam que um dos mais graves problemas, em relação ao livro didático, é a forma como abordam os conteúdos históricos. A esse respeito, é pertinente a contribuição de Bittencourt (2004, p. 319), quando diz:

O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva.

Os livros didáticos merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparece como um referencial, e não como um texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos.

Na realidade, os livros didáticos constituem-se em lugares onde podemos investigar diferentes temáticas articuladas à educação. Os mesmos, além de novas abordagens, propiciam investigações, que vão contribuir para a elaboração de outros saberes.

A intenção é propiciar um olhar histórico-crítico que possa suscitar interesse pela contribuição do livro didático na construção/reconstrução do conhecimento sobre um determinado espaço/tempo. Nesse sentido, Choppin (2002, p. 8) esclarece:

o manual é realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebida aos olhos dos contemporâneos. É fascinante – até mesmo inquietante – constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo, definitivamente, nós só percebemos no livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais de aluno, editor, responsável político, religioso, sindical, ou associativo, ou simples editor...), nos instiga a ali pesquisá-lo.

O livro didático tem sido objeto de análises realizadas à luz de diferentes bases teóricas e metodológicas, oriundas de trabalhos realizados por variados campos de pesquisa científica. No entendimento de Soares (1996, p. 53-4):

o que tem faltado entre nós é um olhar sobre o livro didático que se lance do lugar de uma História de ensino e de uma sociologia de ensino, ou seja, um olhar que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático. É olhando desse lugar que talvez se possam entender as polêmicas em curso em nosso país: manter ou rejeitar o livro didático? Defendê-lo ou condená-lo? O que é afinal, um livro didático de “qualidade”?

As reflexões a respeito do livro didático, como objeto de pesquisa, não acabam com esta fase. Ao contrário, à medida que a sua construção ocorre, novos questionamentos, idéias e alternativas passam a ser articuladas ao processo.

1.3 O Estado da Arte

Os estudos acadêmicos, tendo o livro escolar como objeto de pesquisa e análise, começam a surgir a partir das décadas de 1970, principalmente, na Inglaterra, EUA, Alemanha, Japão, França, etc. Esse dinamismo é enriquecido pelo desenvolvimento da pesquisa em História da Educação e pelas novas publicações, ambas associadas ao progresso das técnicas e/ou tratamento qualificado dado às informações, inclusive, com o apoio da informática.

No Brasil, entre os estudos mais recentes, destacamos os de Caimi (2001), Gatti Jr (2004), Gasparello (2004), Bittencourt (2004) e o de Sposito (2006). Estes trabalhos tornaram-se referências importantes para a pesquisa.

As investigações, realizadas por Choppin (2002, p. 11 - 12), revelam a coexistência de suas concepções de pesquisa histórica sobre os manuais escolares:

Uma, inscreve-se em uma longa tradição, liga-se a uma corrente historiográfica que vê o manual como um documento histórico entre outros. O principal interesse em analisar os conteúdos dos livros escolares reside, então, como assinala, de imediato, a maioria dos pesquisadores, na influência que teriam exercido na formação das mentalidades. A outra, que aparece a partir dos anos 1980, repousa sobre uma concepção “ecológica” da literatura escolar – visa apreender o manual no contexto global, e, especialmente, dar novo contexto ao seu “discurso”: o livro de classe não é mais então considerado, em um processo escandalosamente redutor, como resultado de um processo intelectual (ou editorial), como depositário de um

conteúdo, mas como um instrumento de ensino indissociável do emprego para o qual foi criado (ou do emprego que dele tenha sido feito).

Ao observarmos o que diz Choppin (2002), notamos que o mesmo avança ao tomar o livro didático como objeto de pesquisa. A sua argumentação nos leva a entender que é possível lançarmos diferentes olhares, os quais vão propiciar novas idéias e uma melhor compreensão acerca da sua importância como instrumental didático.

Ao buscarmos apoio bibliográfico, encontramos informações que nos levam a pensar que, até os fins da década de 1960, a História do Livro Didático no Brasil, não passava de uma série de leis e decretos. Na prática, tratam-se de medidas governamentais que foram implementadas a partir de 1930.

As poucas pesquisas e as permanentes críticas aos livros didáticos de História surgiram, principalmente, a partir dos anos 1970. No entanto, é preciso esclarecer que o livro didático já havia sido objeto de estudo na década de 1950, quando Guy de Holanda (1956), pesquisou sobre a presença de estereótipos e valores nos compêndios destinados ao ensino secundário. O mesmo, apesar de não expor a sua concepção de História e de não sugerir uma orientação metodológica, é valioso como referencial para estudos posteriores.

Cabe destacar outro estudo, feito em 1978, por Gilásio Cerqueira Filho e Gizlene Neder, que analisam 37 livros de História, Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica. Em plena vigência da lei 5.692/71, altamente comprometida com a realidade política em que se vivenciava e

preocupada em priorizar a formação técnica, assim como desprestigiar a formação humanística e crítica, esses autores investigaram omissões, mitos e falsificações presentes nos textos didáticos. É uma tentativa de questionar mitos, como a democracia racial e a falta de habilidade do brasileiro para participar efetivamente de um processo revolucionário.

No final dos anos 70, o Brasil começa a vivenciar um momento de abertura política e de significativas inovações, as quais acabam atingindo todas as instâncias da sociedade, inclusive a de área educacional que passa a conhecer novas pesquisas.

Em *As Belas Mentiras* (1979), Maria de Lurdes Chagas Deiró Nosella examina, aproximadamente, 20.000 páginas de livros didáticos das quatro primeiras séries do 1º grau no intuito de explicitar, de maneira rigorosa e sistemática, a defasagem entre o imaginário (descrito nos textos) e o real (vivido pelas crianças). Inicialmente, procura demonstrar a divisão social desigual da sociedade, mas seu objetivo específico é evidenciar a educação como instrumento, que transmite a ideologia da classe dominante.

Nesta perspectiva, pode-se citar a obra de Maria Laura P. B. Franco (1982), na qual examina a ideologia implícita nos conteúdos de textos de História. Em seu estudo, procura explicitar o tratamento dado às classes populares e à violência nos movimentos de insurreição ocorridos durante as Regências.

Em 1984, Ana Lúcia G. de Faria publica *Ideologia no Livro Didático*. Essa obra é resultado das investigações que a autora faz da presença da ideologia no livro didático, mais especificamente a respeito do trabalho e da classe operária. A partir da premissa de que o livro só fala do caráter positivo do trabalho e da humanização da natureza por ele processada, a autora desenvolve a sua abordagem crítica.

Norma Abreu Telles também, em 1984, procura identificar estereótipos e distorções no tratamento destinado às diferentes culturas que constituem a sociedade brasileira. A partir do enfoque referente ao binômio tempo-espço dado pelos livros didáticos, a autora chega à conclusão de que a História é contada no singular, isto é, a História do Ocidente.

De natureza diversa das referências anteriores, Laurence Hallewell (1985/2005) apresenta um estudo mais completo sobre a *História do Livro no Brasil*. O autor recupera, com rigor, aspectos significativos da presença do livro em todos os momentos da história, apresenta dados e informações preciosas, bem como instiga as novas pesquisas.

Analisando o livro didático em outra perspectiva, a pesquisa de Eloísa de Mattos Höfling (1996), focaliza a *questão da cidadania*, procurando explicar elementos básicos que configuram a concepção de cidadania quando questiona: como o livro didático estaria contribuindo para formar um indivíduo com condições de efetivar o exercício consciente da cidadania?

Em 1991, a professora Nilse Winck Ostermann analisa como a história é trabalhada no Currículo Escolar. Ao avaliar os livros didáticos de Estudos Sociais, que introduzem o ensino de História no currículo, afirma que transmitem um conhecimento parcial, empobrecido e ultrapassado.

No ano seguinte (1992), José Alberto Baldissera defende dissertação, *O Livro Didático de História: Uma Visão Crítica*, na qual examina, cuidadosamente, um dos grandes problemas do ensino fundamental: ensino e aprendizagem de História. Analisa os livros didáticos pelo viés de sua abordagem metodológica, realiza uma análise crítica e minuciosa da problemática, sugere alternativas para melhoria da qualidade do ensino e de como usar o livro didático.

Em 1997, é publicado o trabalho coordenado por Bárbara Freitag, que realiza uma abordagem das concepções histórica, política, econômica e didática do livro. Trata-se de um novo tratamento dado a esses diferentes aspectos, salvaguardada as suas especificidades.

Histórias que os Livros Didáticos Contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil (1999), é o título do texto publicado por Kazumi Munakata. Em sua análise, avalia, inicialmente, o gênero literário denominado "As Belas Mentiras" resultantes de pesquisas acadêmicas que focalizam a manipulação, preconceito, mistificação, legitimação da dominação, exploração burguesa e da ideologia. Analisa também, a profissionalização da indústria e das editoras; as propostas das secretarias estaduais de educação de São Paulo e Minas Gerais, as produções didáticas. Em outro estudo, o autor avalia os livros paradidáticos.

Quase no final da década de 90, Antônio Astor Diehl orienta duas monografias, no Curso de Especialização em História Regional, que inovaram, no ponto de vista teórico e metodológico, ao analisar o livro didático e o currículo. Flávia Eloísa Caimi (1999) examina a dimensão histórica, relacionando com a indústria cultural, questões psicopedagógicas e estruturas teóricas. A seguir, de forma sintética, apresenta os paradigmas: Positivismo, Marxismo e Nova História, relacionando-os com o livro didático. Por fim, trata da análise das obras didáticas (1º grau), tentando evidenciar as tendências paradigmáticas presentes nas propostas dos autores. A explicação das teorias que subsidiam as obras ocorre a partir de cinco eixos: concepção de História, a concepção de ensino, a periodização adotada, os novos objetos, fontes e bibliografias incorporadas e o tratamento dispensado aos sujeitos históricos. Na segunda parte da obra, Ironita A. P. Machado (1999), examina o currículo de História e avalia uma proposta curricular para o ensino de História (Ensino Fundamental), da Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo. Na prática, a obra coordenada por Diehl procura, através de uma ação reflexiva, repensar o ensino de ciências sociais buscando uma aproximação com a Educação.

Em 2000, Aristeu Castilhos da Rocha defende, na PUCRS, dissertação que versa sobre o *Livro Didático e o Ensino de História Ibero-Americana*. A análise tem como objetivo examinar em que medida os livros auxiliam ou prejudicam na construção/reconstrução do conhecimento histórico. O trabalho foi desenvolvido a partir da experiência didática, do referencial teórico, análise de currículos, programas, documentos institucionais, leis e pareceres. Depois de dois momentos teóricos, o terceiro capítulo analisa a abordagem realizada em vinte e seis Livros Didáticos de Ensino Médio (1985 - 1999) sobre as temáticas: povoamento

(indígena); “descobertas e conquistas”, as missões jesuítico-guaranis, as “independências” da América Espanhola e o negro na história do Brasil.

Ainda no ano de 2000, são publicados três artigos¹⁴ resultantes de trabalhos apresentados em um Seminário sobre Teoria e Metodologia de História, realizado na UFRGS. Em “O Livro Didático: aspectos teórico-metodológicos relevantes na sua produção”, Cláudia Wasserman avalia questões como o eurocentrismo, os aspectos teóricos metodológicos e os critérios a serem observados no processo de elaboração; em “História e Livro Didático: o ponto de vista de um autor”, José Rivair Macedo dá um testemunho como autor; em “Indagações sobre a História ensinada”, Kazumi Munakata faz uma série de reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem e o livro didático de História.

Em 2001, Flávia Eloísa Caimi publica *Conversas e Controvérsias – O Ensino de História no Brasil (1980 - 1998)*, resultante de sua Dissertação de Mestrado em Educação (UPF). No primeiro capítulo, reconstituiu os caminhos da História ensinada; no segundo, focaliza a base empírica e as discussões do ensino de História, nas décadas de 80/90; no terceiro, aborda as especificidades e os principais elementos da crise do ensino de História; no quarto, analisa a identidade nacional, a pluralidade cultural, as perspectivas, propostas e tendências atuais de pesquisa e ensino de História; no último capítulo, as investigações se voltam para a base teórica e as relações entre paradigmas da História e sua metodologia de ensino. Nas considerações finais apresenta idéias interessantes que passam pela historiografia, concepções, metodologia, identidade nacional e ensino de História.

¹⁴ Esses artigos estão no livro: GUAZELLI, Cesar Augusto Barcellos (org). *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

Em 2003, Fúlvia Rosemberg publica¹⁵ o artigo “Racismo em Livros Didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura”, em que efetua uma revisão da produção brasileira sobre expressões de racismo em livros didáticos.

Em 2004, Décio Gatti Junior lança a obra “A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970 - 1990)”. O livro, rico em dados, informações, ilustrações e imagens, é resultado de sua tese de doutorado em Educação (1998), defendida na PUCSP. De acordo com Bastos (2005, p. 193):

O estudo, sob o enfoque sócio-histórico, insere-se no campo da história das disciplinas escolares e, especificamente, da história dos manuais/livros didáticos. O autor examina as mudanças de conteúdo e as formas editoriais em livros didáticos de História, destinados ao ensino fundamental e ensino médio, escritos e publicados entre as décadas de 1970 e 1990. Também colheu depoimentos junto aos autores e editores dos livros didáticos examinados.

Além de uma introdução que apresenta a temática e os procedimentos da pesquisa, a obra é constituída por cinco capítulos que analisam da produção artesanal à individual, o perfil, o papel, a história e realidade vivida pelos autores; o papel do livro didático na escola brasileira. Nas considerações finais, salienta as inovações que ocorrem no formato, capa, aspectos gráficos, ilustrações, conteúdo e linguagem das obras.

Décio Gatti Junior (2006), em outro estudo, “Livro Didático de História, Saber Disciplinar e Cultura Escolar: Primeiras Aproximações”, avalia as formas de utilização do livro didático por professores e alunos das escolas de 1º e 2º graus, no processo de ensino de História, nos últimos quarenta anos no Brasil. Essa análise é

¹⁵ Este artigo foi publicado por Fúlvia Rosemberg, juntamente com Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva na Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125 – 146, Jan/Jun 2003.

realizada a partir das orientações político-educacionais, das especificidades existentes no interior da cultura escolar, bem como nas edições de produção e circulação no mercado nacional. Os livros didáticos têm aspectos de continuidade bastante fortes, tais como o fato de terem sido e continuarem a ser verdadeiros suportes do planejamento e dinamização das aulas, nas escolas localizadas em todos os pontos do território brasileiro. Segundo o autor, existem rupturas importantes na História deste instrumental de ensino. Os estudos nos esclarecem que as rupturas são evidenciadas nas alterações editoriais, que ocorrem desde o formato até a inserção das cores e ilustrações nas variadas publicações escolares; no que se referem às inovações do conteúdo, elas ocorrem a partir das décadas de 80 e 90 do século passado (GATTI JUNIOR, 2004, p. 235-237).

Selva Guimarães Fonseca, professora da UFU, publica a 2ª edição atualizada de “Didática e Prática de Ensino de História” (2004). O terceiro capítulo desta obra versa sobre o Livro Didático e Paradidático de História, onde faz interessantes reflexões sobre a presença histórica do livro didático, saberes, ensino e questionamentos. Na opinião de Fonseca (2004, p. 49), “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”.

Circe Maria Fernandes Bittencout, professora da USP, já havia publicado o artigo “Livro Didático: Entre Textos e Imagens” (1997), focalizando a temática indígena. Em 2004, edita “Ensino de História: Fundamentos e Métodos”, em que aborda aspectos significativos para as investigações e teorizações sobre materiais didáticos na História Escolar, do livro didático como objeto de cultura e pesquisa,

proposições para análise, sugestões de ensino e pesquisa sobre o livro didático de História.

Em 2004, Arlete Medeiros Gasparello edita o livro: “Construtores de Identidades: A Pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira”. Este livro contribui para os estudos sobre o ensino secundário, principalmente, na segunda metade do século XIX e início do XX. O estudo centra-se no Colégio D. Pedro II e tem no ensino das humanidades seu lócus de análise. A autora focaliza a história do ensino de História, avalia a constituição da idéia de nação através da dinâmica pedagógica, bem como demonstra que é possível realizar pesquisa sobre o livro didático. Além de realizar uma abordagem histórica, demonstra a efetiva possibilidade de investigação sobre o ensino de história. A obra, tomada em seu conjunto, contribui para incentivar as discussões sobre o ensino de História.

Arlete Medeiros Gasparello publicou recentemente um novo trabalho sobre “Livros Didáticos: Mitos e Desafios”. Nesta proposição, apresenta parte das questões desenvolvidas na pesquisa “Currículo e Ensino de História: o papel do livro didático”, na qual procura observar as relações entre o currículo e o conhecimento histórico, situando o livro didático neste processo. Segundo a autora, o livro didático tem sido alvo de críticas no âmbito das escolas e nas academias. Entre essas manifestações, poucos têm saído em sua defesa. Levantando-se a produção na área, sob a forma de artigos, teses, livros... delineiam-se vários temas, muitas vezes repetitivos, mas que expressam a preocupação por problemáticas produzidas a partir de práticas ocorridas na realidade social, que traduzem maneiras de pensar a

educação, a sociedade e o livro. Na verdade, são práticas que ocorrem em diferentes instâncias que se interligam na formação da problemática do livro escolar; as governamentais, a partir de uma política do livro didático; as editoriais, as pedagógicas, com as diferentes maneiras de utilização nas práticas docentes (GASPARELLO, 2004, p. 205-210).

Ainda em 2004, o professor japonês Isao Ishibaschi apresentou a dissertação *Um Comparativo do conteúdo didático da disciplina de História Geral do Ensino Médio brasileiro e japonês* (PUCRS), em que analisa a presença do Japão nos livros didáticos brasileiros e a presença do Brasil nos livros didáticos japoneses.

Em 2006, Holien Gonçalves Bezerra e Tânia Regina de Luca publicam o artigo: “Em busca da Qualidade PNLD História – 1996 - 2004”. Os autores oferecem uma abrangente análise de livros didáticos de História. Revisitam as políticas públicas de Estado voltadas para os livros didáticos, desde o século XIX, e defendem a idéia de que esse processo de avaliação vem sendo realizado no Brasil, tendo em vista a necessidade de melhorar a qualidade deste recurso didático. Apresentam ainda os critérios e parâmetros de análise, avaliação dos resultados e apontam caminhos para (re)definição da própria política de avaliação.

A professora Claudia Regina Callari (2006), ligada ao departamento de História da USP, realiza atualmente a pesquisa sobre a “Inconfidência Mineira e a Construção do Mito de Tiradentes: Historiografia e Livro Didático”. A pesquisa busca a compreensão da transposição do saber erudito para o saber didático em relação à Inconfidência Mineira, no período de 1839/1930.

Claudia Engler Cury (2006), também focaliza as noções de Cidadania nos livros paradidáticos. Esse trabalho chama atenção pela sua atualidade e pertinência. A autora busca apreender as representações sobre cidadania desenvolvidas pelos autores de livros paradidáticos, com a indicação de possíveis parâmetros para utilização deste recurso didático pelos professores em sala de aula.

Nicholas Davies (2001), realiza uma pesquisa sobre o papel das camadas populares nos livros didáticos de História do Brasil. Esse trabalho analisa as questões do eurocentrismo, a introdução da escravidão, o povoamento, a cafeicultura, no sentido de levantar as razões que subestimam o papel das camadas populares na História. O estudo estabelece ainda as relações entre a formação de professores e a utilização do livro didático no processo ensino-aprendizagem.

Tomando um outro caminho, Rosangela Célia Faustino trabalha com “As Concepções de História e o Livro Didático: Transformações Sociais e Mudança de Conceitos” (2006). As suas investigações revelam que a maioria dos livros utilizados no ensino de História no Ensino Fundamental e Médio traz conceitos permanentes às abordagens das concepções de História consideradas críticas ou progressistas, porém, preservam o conteúdo e a metodologia bastante tradicionais. A partir da análise de alguns livros didáticos utilizados nas escolas da rede pública, publicados a partir dos anos 1980, investiga quais as concepções predominantes e se os conteúdos e as estratégias metodológicas relacionam-se a estas concepções.

Thaís Nívia de Lima Fonseca (2006), publica “O Livro Didático e o Programa Curricular de História: Sintonias e Distorções”, em que analisa comparativamente,

dois dos mais utilizados livros de história em escolas de ensino fundamental de Belo Horizonte, à luz do programa curricular no qual se baseiam, averiguando o nível de sintonia e/ou distorção dos primeiros em relação a este último. Essa análise é justificada em função da realidade das práticas docentes, de boa parte dos professores de História do ensino fundamental, que têm no livro didático seu principal recurso didático

Sônia Maria Leite Nikitiuk (2006), realiza uma pesquisa denominada: “Na construção coletiva do Livro Didático, uma Metodologia para o Ensino de História”. Segundo a autora, cultura, livro didático e formação são elementos indissociáveis na reflexão ensino-aprendizagem. Aproximar formação de professores e ensino à construção de textos didáticos, permite pensar o livro didático como algo aberto, de construção coletiva, onde ensino e pesquisa se interligam e oportunizam a construção do conhecimento, propiciando a alunos e professores redescobrirem-se como autores e atores de sua história e historicidade. Defende ainda a construção coletiva do livro didático, que permite abrir novos caminhos para a escrita como instrumento para a condução de um processo ensino-aprendizagem formativo e crítico. Nikitiuk acredita que se o livro didático for assim produzido, pode-se tornar um veículo de conscientização, reflexão e questionamento da realidade social vivida.

O estado da arte das pesquisas sobre o livro didático de História revela dados interessantes. Observa-se que autores, em diferentes locais e instituições, estão em pleno processo de construção de estudos investigativos sobre diferentes temáticas.

Nota-se que diferentes temáticas já foram alvos de estudos tendo o livro didático como lócus de pesquisa. Nessa diversidade, observa-se que, até o presente, os seguintes aspectos são focalizados: estereótipos e valores, preconceitos, mitos, democracia racial, divisão social desigual da sociedade, ideologia, cidadania, metodologia, História Regional, História Ibero-Americana, processo ensino-aprendizagem, identidade nacional, racismo, imagens, a presença do Japão, Inconfidência Mineira¹⁶, o papel das camadas populares e os conceitos históricos

Mas até o momento, não foi possível localizar nenhum estudo que se debruçasse sobre o Golpe de 1964 e o Regime Militar no Livro Didático de História do Ensino Médio. Isso evidencia a importância de tomarmos essa temática como objeto de investigação, além de procurar responder a um dos grandes desafios que se apresenta no início do novo milênio, tanto para os historiadores, como para os educadores em História: o comprometimento em incentivar o interesse pelo conhecimento histórico.

A idéia não é apenas estudar um momento investigante de nossa História, mas também chamar a atenção acerca do livro didático, que se bem explorado pode tornar-se uma importante fonte para novos saberes. Nessa caminhada, é preciso rigor teórico e cuidado com a verdade histórica. Na dinamização desse processo é muito comum, conforme Rosa e Brescó (2007, p. 167):

¹⁶ Sobre ver FONSECA, Thais Nívia de Lima. Inconfidência Mineira e o 21 de abril: discursos e representações. Seminário Internacional de Dimensões da História Cultural. Belo Horizonte: Universidade de Newton Cardoso, 1999.

que a maioria dos conhecimentos históricos de que dispomos provenham de textos escritos de forma narrativa, como também o é que os manuais de história utilizados para o ensino ofereçam narrações de acontecimentos do passado. Isto, que pode muito bem ser uma característica central do conhecimento histórico, faz com que a História que a população conhece provenha do consumo de relatos que incluem eventos previamente selecionados a partir da escolha de um tema narrativo, incluindo em uma trama argumental, cujo desenvolvimento não está isento de implicações ideológicas e morais.

As expectativas geradas a partir da escolha do tema nos leva a muitas reflexões. Nessa caminhada, percebemos a possibilidade de nosso estudo analisar as representações do Regime Militar nos livros didáticos de história do ensino médio.

Em meio a essas alternativas, passamos a refletir sobre o livro didático como viés para construção da memória. Essa situação nos remete à inevitável aproximação e diferenças entre História e Memória.

História é um intenso processo de vivências, problemáticas, partilhas, registros, interpretação, reflexão, crítica e síntese entre os sujeitos que atuam de acordo com os seus interesses e ideologias no tempo e no espaço. Memória, palavra que tem sua origem na expressão grega Mnemosyne, que significa a divindade responsável pela memória e inspiradora da criatividade dos artistas e poetas. A memória individual ou coletiva evoca lembranças, poesia, afeto, cenas, símbolos, monumentos. Ao realizar seus estudos sobre o tema, Nora (1984, p. 3) diz:

Memória e história, longe de serem sinônimos, em tudo se opõem [...] A memória é a vida, enquanto a história é a reconstrução, sempre problemática e incompleta, do que já não é. A memória é um fenômeno sempre atual, um laço vivido no presente eterno; a História, uma representação do passado. Caracteriza a história como “laica” em oposição a uma memória que “instala a recordação no sagrado”.

Lorens (2007, p. 23), por sua vez, esclarece:

Inicialmente, muitos historiadores defenderam uma divisão entre “história e memória”. Esta última consistiria em uma aproximação acrítica ao passado, de uma parcialidade e setorialidade manifestas, fortemente influenciada pelos desejos e posições dos indivíduos. Frente à memória, a história desempenhava a função “crítica” de voltar às coisas a seu lugar a partir de um rigor analítico e da objetividade do método.

Memória e História integram um vasto panorama artístico, científico e patrimonial das sociedades humanas em diferentes espaços-tempos. Mas é preciso lembrar que são distintas e não devem ser tomadas como sinônimos. Por outro lado, torna-se importante salientar que, no entendimento de Neves (2004, p. 14), é função da Memória e da História:

estabelecer os nexos entre o passado, o presente e o futuro. E, se a memória procura salvar o passado, essa ação está longe de ser – como muitos parecem supor – um mero resgate, mas sim um processo direcionado a atuar no presente e a orientar os caminhos do futuro.

Preocupado com este processo, Pierre Nora torna-se um dos pioneiros a realizar na França, a partir da década de 1970, estudos sobre a História e a Memória. O autor propõe três nichos a partir dos quais a França deveria ser construída nos corações e mentes dos franceses: a noção de nação, a proposta de república e a pluralidade das Franças resultante de sua diversidade regional. Tomando essas proposições, vários autores passaram a verificar na historiografia e nos livros escolares, qual a História da pátria, os heróis nacionais, os eventos cívicos, os significados e símbolos que representavam à França e eram transmitidos para as crianças e jovens no âmbito das escolas.

Enfim, verificam os meios que supunham servir de mediadores para diminuir as diferenças, formar um imaginário nacional, bem como contribuir para a construção de uma memória coletiva. Em meio a esta gama de inovações, é que Nora cria a expressão “Lugares da Memória”. Nesse momento, é pertinente inserir uma passagem de Enders (1993, p. 133), quando diz:

Para abordar a noção de “Lugar da Memória”, dispomos de impressionante série de textos e declarações nos quais Pierre Nora se esforça para precisar o que quer dizer isso. Ele afirma haver tomado emprestada a Cícero, em seu *De oratore*, a figura retórica do *lócus memorise*, na qual se associa a um lugar, uma idéia, transformando-no em um símbolo. Este *lócus* pertence claramente ao domínio do ideal e por isso é errado reduzi-lo a um passeio nostálgico entre monumentos e vestígios materiais do passado. O “Lugar da Memória” pode ser concebido como um ponto em torno do qual se cristaliza uma parte da memória nacional.

Os lugares da memória despertam inquietação e curiosidades por constituírem-se numa construção histórica de significativo valor documental e instrumental, que propiciam a compreensão de paixões, interesses e conflitos. Esses lugares, além de constituírem novas possibilidades de leitura, despertam o interesse dos historiadores da cultura. Diante disso, retornamos a Nora (1993, p. 16), quando assim se expressa: “Lugar da memória é toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, da qual a vontade dos homens ou o trabalho do tempo fez um elemento simbólico do patrimônio da memória de uma comunidade qualquer”.

As discussões anteriores permitem a compreensão de que a memória individual, social e coletiva está intimamente interligada pela vontade, sentidos e identidade. Esses elementos tornam-se vitais na construção do conceito de lugares da memória. Nessa esteira, é que tem origem o livro denominado “*Le tour de France par deux enfants*”, meio pelo qual as crianças viajam pela França através de sua

História, geografia, economia, cultura e diversidade regional. A idéia do livro é educar as crianças e contribuir para a elaboração da memória sobre a França. No Brasil, esse exemplo é seguido por Olavo Bilac e Manuel Bonfim, que nas primeiras décadas do século XX, escreveram e publicaram “Através do Brasil”, reeditado recentemente na coleção Retratos do Brasil pela Editora Companhia das Letras.

Essas reflexões tornaram possível a articulação dessas idéias com o estudo que estamos realizando. Com isso, haverá oportunidade de empreendermos mais uma reflexão: os livros didáticos investigados tornam-se um dos caminhos para construção de uma memória sobre o Regime Militar? Acreditamos que a resposta será encontrada durante o desenvolvimento do quarto capítulo.

As discussões ora realizadas encerram essa fase de nosso estudo. É evidente que as mesmas serão retomadas durante a continuidade da pesquisa. Para seu melhor entendimento apresentamos a seguir os caminhos que a mesma irá trilhar.

1.4 Os caminhos da Pesquisa

É oportuno esclarecer a forma como foi organizada a tese. Quando pensamos em seu todo, decidimos não apenas por uma introdução, mas por um primeiro capítulo que denominamos de “A Pesquisa”. Este momento foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, quando se procurou privilegiar as referências historiográficas recentes e especializadas.

A idéia inicial é realizar discussões preliminares com o intuito de efetuar uma chamada para o que vai ser investigado, interpretado e revelado no decorrer da proposta. As reflexões contemplam, inicialmente, uma revisão conceitual de História, História Cultural e História da Educação. A partir desse instante focaliza-se o livro didático como objeto de estudo. A seguir, organiza-se um estado da arte dos estudos sobre diferentes temáticas que tomam o livro didático como lócus de pesquisa. O objetivo é demonstrar que até o momento nenhuma pesquisa havia determinado o Regime Militar como temática a ser focalizada. É importante salientar que a mesma ocorrerá nos livros didáticos de História do Ensino Médio.

O segundo capítulo, denominado Revisitando o Livro Didático de História no Brasil, procura realizar uma reconstituição dos caminhos percorridos pelo ensino de história e pelo livro didático na trajetória da educação brasileira. Ao longo desse capítulo, além de organizar os aspectos históricos, a intenção é estabelecer diálogos com os autores que, em diferentes épocas e lugares, produziram saberes sobre uma enorme gama de temáticas tendo o livro didático como fonte de informação ou análise.

Torna-se importante esclarecer que, tendo em vista a sua amplitude, não pretendemos abranger todos os aspectos sobre a História do ensino e do livro didático de História. Na realidade, a pesquisa faz gerar possibilidades de procura, seleção, interpretação, comparações, análises e indicações de novas fontes. Essas atitudes ocorrem no sentido de que possamos eleger idéias e autores, tornando mais interessante a continuidade do processo.

Por último, organizamos o terceiro capítulo denominado A Presença ou Silêncio sobre o Regime Militar no Livro Didático de História do Ensino Médio. No percurso investigado optamos por dividi-lo em cinco momentos.

No primeiro momento, passamos a centrar as investigações no conjunto de livros didáticos. Para realização desta seleção, estabelecemos três critérios que se constituíram em elementos norteadores do processo investigativo. O primeiro foi optar pelos livros utilizados por professores e alunos da 8ª CRE, embora, os mesmos fossem publicados por editoras que têm uma projeção nacional. O segundo critério embasa-se fato dos mesmos serem destinados ao Ensino Médio e terem sido publicados no período em estudo. O fato de ser um produto descartável fez com que, ao longo do percurso, fosse alterado o recorte temporal. Na prática, os livros selecionados foram publicados no período compreendido entre 1967 e 2005. O terceiro critério foi o da utilização do livro como recurso didático em nossas vivências há mais de trinta anos como professor de História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica, nos turnos diurno e noturno em escolas de educação básica (1º e 2º graus) localizadas na zona rural, centro e periferia de Júlio de Castilhos, Município localizado no planalto médio gaúcho. A experiência tornara-se um fator determinante na escolha dos livros a serem lócus investigativo.

Durante o desenvolvimento dessas atividades, acreditamos em um ensino de História que vem ao encontro das idéias de Carretero/Rosa/Gonzáles (2007, p. 18), quando estes autores destacam que a história escolar é:

Uma representação do passado plausível de ser distinguida de outros registros da História, como o cotidiano e o acadêmico, com os quais estabelece tensões e adequações variadas – estas três representações

podem oferecer versões muito diferentes em seus conteúdos e chegar, inclusive, a entrar em conflito – que acreditamos serem particularmente significativas para análise. Se a história escolar é a que vinculamos aos livros de texto e ao currículo educativo, a cotidiana é o elemento de uma memória coletiva que se inscreve na mente dos cidadãos, e a acadêmica (ou historiografia) é a que cultivam os historiadores e os cientistas sociais, de acordo com a lógica de um saber instituído sob condições sociais e institucionais específicas.

Após a organização do conjunto de livros, elaboramos o terceiro momento deste capítulo. Levantamos dados que foram inseridos em quadros demonstrativos, sintetizando informações importantes para subsidiar uma análise no sentido qualitativo e quantitativo. A seguir, verificamos o espaço destinado pelos autores para a realização de suas abordagens sobre o Regime Militar, bem como os fatores, características e formas de apresentação que marcaram a produção dos livros didáticos no período de autoritarismo e na redemocratização. Para sua construção nos apoiamos em leituras, anteriormente, efetivadas, no conhecimento revelado pelas experiências cotidianas da sala de aula e nos dados que podemos elencar a partir da bibliografia específica e nos próprios livros objeto de estudos.

O segundo, que chamamos: O Foco: Regime Militar e que foi elaborado a partir de uma consulta bibliográfica. Para sua construção, retomamos clássicos e buscamos apoio em obras recentes. A idéia não é realizar um estudo historiográfico aprofundado sobre o período, mas torná-lo um “pano de fundo” para a pesquisa.

Somos conscientes de que as relações humanas e sociais ocorrem em uma contemporaneidade repleta de antagonismos e complexidades. Em meio a essas diferenças, o ensino de História está em plena mutação, mas ainda abarca fatos, idéias, símbolos, nexos, valores e significados. Nessa esteira, organizamos o

referido momento deste capítulo, o qual focaliza os fatos que representam o Regime Militar nos livros didáticos.

Para selecionar os fatos investigados, tomamos como um dos referenciais, as repercussões históricas provocadas pelos mesmos nos instantes de arbítrio, resistência ou transição democrática. O outro elemento decisivo, que auxiliou na seleção, foi a sua efetiva presença e abordagem no conjunto de livros didáticos.

No quarto momento deste capítulo, passamos a inquirir os conceitos históricos relativos ao período de domínio do Regime Militar, quando realizamos algumas reflexões teóricas a respeito dos conceitos e, na seqüência, a sua presença nos livros didáticos selecionados.

Os conceitos são tomados como uma construção histórica e cultural. Para escolha dos eventos e conceitos a serem investigados, foram decisivas as observações preliminares e as vivências na sala de aula na Escola Básica.

No último momento deste terceiro capítulo, investigamos e analisamos então, a presença das imagens que representam o Regime Militar nos livros didáticos. Na contemporaneidade, os historiadores lançam seus olhares investigativos a uma enorme e plural gama de fontes e temáticas. Em meio a essa diversidade, as imagens/fotografias ganham um espaço cada vez mais fértil e amplo.

Na diversidade das imagens, optamos por analisar a fotografia, por esta constituir-se em uma excelente fonte de conhecimento e um interessante recurso

didático para a aula de História. A imagem fotográfica no livro didático, além de permitir a leitura da realidade torna-se uma construção cultural.

As reflexões teóricas realizadas até esse momento vão subsidiar os caminhos da pesquisa. Um desses caminhos será o próximo capítulo, o qual abordará questões relativas ao ensino e ao livro didático de história.

II. REVISITANDO O ENSINO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O segundo capítulo situa-se na área da História do Ensino e do livro didático de história. A sua produção ocorrerá a partir de uma investigação bibliográfica e pressupõe um processo reflexível essencial na trajetória da educação brasileira.

2.1. Ensino de História: formar o cidadão ou culto à pátria, moral e civismo?

No primeiro momento desse capítulo, a intenção é realizar algumas reflexões sobre os caminhos do ensino de história. Posteriormente, busca-se aproximar essa fase do foco de pesquisa, procurando reconstruir a realidade do ensino de história no período de arbítrio do regime militar e na época de redemocratização.

Retomando brevemente os caminhos do ensino de história, é interessante ressaltar que as origens da História¹⁷, como disciplina autônoma ocorre a partir do século XIX, em meio aos movimentos de laicização da sociedade e do processo de formação dos Estados Nacionais Modernos. No Brasil, a introdução da disciplina de História nos currículos escolares está ligada às origens do Imperial Colégio Pedro II (1837), e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838). No primeiro momento, preocuparam-se com a elaboração de uma história nacional, cuja finalidade foi a de

¹⁷ Sobre ver MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003, P. 168 – 184.

criar uma “genealogia da nação”. Quando investiga o currículo dinamizado pela Instituição, Gasparello (2004, p. 59 - 60), esclarece:

Os programas de ensino¹⁸ do Colégio Pedro II demonstram como a força da cultura clássica humanística serviu de eixo articulador dos estudos, embora com a presença das ciências (matemática, história, natural, física, química), que conferiam um caráter enciclopédico (também no espírito das humanidades) ao currículo. Esse aspecto, associado à idéia de formação “integral”, com as ciências, as letras e as artes, não impedia que o passado clássico, com os textos gregos e latinos (e o ensino da história universal) predominasse por muito tempo no plano de estudos.

Em seus estudos sobre a história das disciplinas, Bittencourt (2004, p. 76), assim se refere:

A História foi uma disciplina incluída no plano de estudos do Colégio Pedro II, a escola secundária pública modelar criada pelo governo imperial em 1837. Embora o nível secundário tenha sofrido transformações constantes do século XIX ao atual, a História permaneceu como ensino obrigatório, integrando tanto os currículos das humanidades clássicas como os currículos científicos. Nesse percurso, os conteúdos selecionados e os métodos variaram bastante, sem, contudo, deixarem de estar a serviço de finalidades fundamentais associadas à constituição de identidades nacionais.

Para Bittencourt (2003, p. 185), o ensino de História no Brasil:

Está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns valores que, na escola, se integram ao ensino da História do Brasil ou, ao menos, de uma certa História do Brasil.

As nossas investigações revelam que os estudos de História durante o período imperial deveriam contribuir para a consolidação de um sentimento de

¹⁸ Sobre os programas do Colégio Pedro II ver: VECHIA, Ariclê e LORENZ, Karl M. (org). Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850 – 1951. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

identidade, nação e povo. O ensino de História dedicado às elites precisam aliar valores cristãos, universais, morais e históricos.

A inserção da História como disciplina, passa a ser indispensável em todas as camadas sociais ou faixas etárias, uma vez que a mesma deveria formar os juízos de valor e o sentimento patriótico, essenciais à construção da identidade nacional. Mas, segundo Caimi (2001, p. 28-9), os alunos do Colégio Pedro II estudavam:

As lições de História em compêndios e manuais franceses, quando não havia traduções para língua portuguesa. Tratava-se de uma história eurocêntrica, que apresentava a civilização ocidental como origem e modelo para toda a História da Humanidade. Assim, não havendo no Brasil pesquisas históricas que pudessem orientar programas de ensino de História do país, manteve, ao longo do Império, um caráter elitista e ideológico.

Nesse sentido, Nadai (2001, p. 146), lembra:

a história pátria surgia como apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem um repositório de biografias, de homens ilustres, de datas e de batalhas.

Os estudos de História integraram o currículo do Colégio Pedro II desde a sua fundação. O seu ensino, durante muito tempo, acontecia apenas com o respaldo de mapas e do Atlas de Delamarche. Aos poucos, a História, como disciplina, foi constituindo a sua identidade a partir de planos de estudo, programas e livros didáticos. Associada a um ensino de teor humanístico, a História, gradativamente, legitima a proximidade com as humanidades. A criação da “cadeira” autônoma de História do Brasil, de acordo com Gasparello (2004, p. 68), parece:

não ter seguido os trâmites burocráticos usuais, pois não localizei o texto oficial nas coleções de Leis e Avisos da época, autorizando essa mudança no plano de estudos do Colégio. A referência mais autorizada sobre o assunto encontramos em Memória Histórica do Colégio Pedro II, de Escragnolle Doria (1997, p. 69), que afirma: O decreto Monte Alegre, de 25 de março de 1849, dividia a cadeira de História e Geografia. A 3 de abril, o Ministro Monte Alegre comunicou à reitoria do Colégio ter sua Majestade, o Imperador havido a bem da 1ª cadeira de História e Geografia, desligar o ensino da História do Brasil.

O decreto de 25 de março de 1849 autorizou apenas a divisão, que na realidade dá origem a duas disciplinas: História e Geografia. Posteriormente, o documento “Perguntas para os Exames de 1849” confirma que, por decisões do Imperador, em três de abril do mesmo ano, é criada a cadeira de História do Brasil.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino de História do Brasil, Bittencourt (2003, p. 193), diz:

Os estudos de História do Brasil nunca ocuparam um lugar importante na carga didática, surgindo como conteúdo autônomo após 1850, mas de forma polêmica. A criação de uma cadeira de História do Brasil, com professor especialmente contratado, se fez por ordem do Imperador, mas sua autonomia sempre foi questionada e teve sempre que concorrer com os demais conteúdos de História Universal, e essa situação prevaleceu até a década de 1930. Predominou, no período do Império, o ensino de História Universal e de História Sagrada, situação que facilmente se constata ao se comparar a carga didática das cadeiras de História Universal com a de História Nacional. A História do Brasil, acompanhada pela Geografia ou Corografia do Brasil, era reservada para as séries finais (sexta e sétima), sendo objeto de estudos de um número de alunos bastante reduzido, lembrando que o ensino de nível secundário não era obrigatório para a entrada nos cursos superiores.

No final do século XIX, ocorrem intensas transformações: abolição da escravidão, proclamação da República, processos de migração, início da industrialização e urbanização, que vão influenciar nas mudanças ocorridas no sistema escolar. O ensino de História é marcado por uma preocupação nacionalista, patriótica, moral e cívica. Por outro lado, é preciso lembrar que reformas curriculares

foram efetuadas para modificar, inclusive, os conteúdos ensinados nas aulas de História.

Nessa perspectiva, Horn e Germinari (2006, p. 27), esclarecem:

O ensino de História, desde os fins do século XIX, quando da sua inclusão nos programas e guias curriculares, sofreu forte influência das tradições européias, herdando o esquema quadripartido francês: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Tal situação em nada surpreende, ao contrário, está em plena consonância com o movimento republicano e os ideais positivistas em expansão e praticamente hegemônico no Brasil no final do século XIX.

Ao estudarem a trajetória do ensino de História, Medeiros e Agostini (2005, p. 168), focalizam:

Com os acontecimentos ocorridos no final do século XIX e as idéias positivistas, que defendiam uma proposta que fosse ao encontro do progresso e da civilização, o ensino de História assume, no currículo, a posição de formadora do cidadão patriótico e civilizado. Foi quando a História Universal deu lugar à História da Civilização, e com isso à separação entre o Estado laico e a Igreja. No ensino de História, desapareceu o predomínio do sagrado e a sua vinculação com os tempos bíblicos. Persistiu, porém, a periodização francesa, que partia de um novo contexto, em que o processo civilizatório estava associado à constituição de um Estado forte e centralizado, condutor da nação rumo à civilização. Foi quando se construíram muitos dos mitos que ainda são enfatizados na História do Brasil, como os bandeirantes, mártires e heróis como Tiradentes, Duque de Caxias e outros.

A partir da Proclamação da República (1889), ocorre uma série de discussões a respeito de questões nacionais. Na área da Educação, os debates acontecem em torno da necessidade da criação de um sistema nacional de ensino.

O contexto histórico brasileiro começa a mudar com a crise econômica de 1929 e a Revolução de 1930, que inauguram um ciclo conhecido como Era Vargas.

Esse novo período é marcado por um intenso centralismo e nacionalismo. Representa um momento significativo de mudanças educacionais, a começar pela Reforma Francisco Campos. Ao analisar a realidade educacional desse período de inovações, Ghiraldelli Jr (2003, p. 29-30), esclarece:

As leis Campos foram as seguintes: pelo Decreto nº 19.850 (11/4/1931), ele criou o Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto nº 19.851 (11/4/1931), dispôs itens regulamentando e organizando o Ensino Superior no Brasil, adotando o chamado “regime universitário”, em seguida, com o Decreto nº 19.852 (11/4/1931), organizou a Universidade do Rio de Janeiro; com o Decreto nº 19.890 (18/4/1931), organizou o ensino secundário; com o Decreto nº 20.158 (30/6/1931), organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e outras. Por fim, consolidou as regulamentações sobre o ensino secundário com o Decreto nº 21.241 (14/4/1931). Mas a atuação do novo governo não se restringiu a isso no campo educacional, ela foi provocativa no âmbito da disputa de idéias pedagógicas.

O panorama educacional brasileiro, depois da Revolução de 1930, é assinalado pelo ensino religioso (católico) facultativo; a fixação de um percentual mínimo obrigatório de aplicação das verbas públicas ao ensino; pela descentralização administrativa; o sistema de ensino básico (escola elementar) ampliado, integral e com a orientação metodológica da Escola Nova¹⁹, de acordo com as reivindicações dos liberais, mas nos demais níveis, separado em popular e de elite; a ênfase na educação musical, física, moral e cívica, para o desenvolvimento dos valores nacionais. Sobre esse momento, Neto (2000, p. 19), explica:

A centralização política e o novo papel desempenhado pelo estado brasileiro, a partir de 1930, repercutiram sobre o ensino. Com a criação do

¹⁹ Sobre Escola Nova ver VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e o processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciana Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. 500 Anos de Educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-517). As idéias escolanovistas, importadas dos EUA, introduziram os Estudos Sociais no ensino elementar como alternativa para superar o ensino tradicional evidente nas disciplinas de História e Geografia. Essa tentativa, no entanto, não modificou as práticas vigentes.

Ministério da Educação e Saúde e da Comissão do Livro Didático no período getulista, teve início a prática de controle dos conteúdos de ensino de História e do seu material didático, fazendo com que o professor perdesse o poder de decisão sobre os programas e sobre o livro didático, que são transferidos para o Estado. O professor de História foi expropriado, assim, de elementos que lhe davam identidade profissional.

Em relação aos currículos e ao ensino de História, nos anos 1930, dir-se-ia que esse período foi marcado pelos conflitos entre as propostas de uma educação humanística e de uma educação científica; pela substituição de uma História Universal pela História da Civilização, o que implicava em uma ruptura com a visão tradicional, católica, para uma visão laica e positivista, pelas discussões cívico – nacionalistas²⁰, que tinham como objetivo maior a manutenção do Estado Nacional e a identidade coletiva do povo brasileiro. Ao mesmo tempo, essas abordagens constituíam a espinha dorsal do ensino de História. Nesse sentido, Bittencourt (2004, p. 80), afirma:

A História da Civilização, com os quatro grandes períodos e separada definitivamente da História sagrada transformou-se no eixo explicativo da História escolar. Os pressupostos iluministas foram os vencedores de uma concepção de História da Humanidade, fortalecendo a idéia de racionalidade do homem e tendo o Estado-nação como agente principal da civilização moderna. A cronologia continuava a organizar os conteúdos históricos escolares, tendo como meta o progresso tecnológico criado pelo homem branco. A História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral e cívica. Um dos objetivos básicos da História escolar era a formação do “cidadão político”, que, em nosso caso, era o possuidor do direito ao voto. A História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores de elite, informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao destino de “grande nação”.

Se realizarmos a leitura dessa perspectiva, percebemos que a História do Brasil, baseada em uma cronologia política e em um tempo linear, continuava como

²⁰ O debate em torno da disciplina de Educação Moral e Cívica foi longo e polêmico entre os anos de 1930 e 1945. Ela não consta como disciplina autônoma no texto definitivo da Constituição de 1934; aparece na Carta Outorgada de 10/4/1937, para desaparecer novamente em 1942, a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Cf. HORTA, José Silvério Baía. O hino, o sermão e a Ordem do Dia. A Educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994, p. 137-204.

um conteúdo de caráter complementar. Predominava a idéia de que a identidade nacional era uma herança européia. Nesse viés, o Brasil teria seu berço em Portugal. O povo brasileiro, constituído em sua maioria por índios, negros e mestiços, continuava ausente da história escolar. A memória era repleta de fatos, eventos e heróis responsáveis pela organização do Estado-nação. Era uma história permeada pelo patriotismo e pela pregação de uma unidade étnica. No espaço das escolas, difundiam-se as festas cívicas, os hinos pátrios e o ideário nacionalista essencial para a consolidação do Estado Novo (1937 - 1945). As aulas de História focalizavam os conteúdos voltados para a formação do espírito moral, cívico e nacionalista.

Em 1931, as Instruções Metodológicas²¹ recomendavam a conciliação dos aspectos econômicos, políticos e ideológicos. A História deveria ministrar conteúdos que auxiliassem no ensino de Geografia. Após a Intentona Comunista (1935), o civismo, alvo de muitos debates entre 1930 e 1945, é recolocado na pauta de discussões. Nesse sentido, o governo retoma a idéia de que a Educação seria importante instrumento a favor da divulgação da ideologia do Estado. No novo momento, de acordo com Caimi (2001, p. 37), a proposta era:

Organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter científico. Isso se justifica, porque, deste último, não se podia esperar uma formação patriótica, visto que as ciências não têm pátria, sendo naquele momento, essencial o fortalecimento da nação. Assim, a formação da consciência patriótica seria viabilizada, de modo especial, pelo ensino de História e Geografia, quanto à educação cívica, ficaria diluída nessas duas disciplinas.

²¹ Sobre ver HOLLANDA, Guy de. Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro. 1931 – 1959. rio de Janeiro: MEC/INEP, 1957.

No contexto de mudanças educacionais, a História da Civilização continua valorizada, inclusive, agora, com a obrigatoriedade em cada série do ensino secundário. Os debates em torno dos projetos políticos e educacionais são permeados pelos ideais nacionalistas e provocam a (re) valorização da História do Brasil, como disciplina autônoma, em 1942, através da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Reforma Capanema). O ensino secundário, embora tivesse assistido a chegada das classes populares à escola primária, conforme Bittencourt (2003, p. 196), continuava:

Destinado a preparar elites, guias e condutores do povo, mas dentre seus objetivos, havia uma acentuada preocupação em formar “o espírito de nacionalidade” de uma verdadeira “consciência patriótica”. De acordo com os pressupostos educacionais, a “educação moral e cívica” era objeto de regulamentação minuciosa “e deveria” ser ministrada, obrigatoriamente em todos os ramos do ensino, pois no curso secundário seria atribuição do professor de História do Brasil.

Por outro lado, poderíamos dizer que a lei orgânica nº 4.244, de 1942, marca um momento de reordenação do ensino secundário. A História da América é incluída em uma série no intuito de contribuir para formação de uma identidade latino-americana. Sob a orientação do ministério de Gustavo Capanema, a História do Brasil tem presença significativa, tendo, inclusive, sua carga horária ampliada. O ensino de História, conforme Bittencourt (2004, p. 82), tinha por objetivos:

apresentar e difundir “elementos que formam a trama da história, por meio de fatos políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim, os fatos culturais e de civilização”; ou seja, serviam para a formação de uma “cultura geral e erudita”.

Quando tratam da Reforma Capanema e das normatizações da educação no Estado Novo (1937 - 1945), Medeiros e Agostini (2005, p. 169), assim se expressam:

A História deveria cumprir a tarefa de formar o cidadão patriótico. Nessa época, a História do Brasil passou a existir no currículo, separadamente da História Geral, porém, ainda, os conteúdos eram trabalhados dentro de uma visão tradicional, reforçados pela ênfase que o Estado Novo dava às comemorações cívicas e aos heróis nacionais, com o objetivo de revigorar a nação. Nesse sentido, também foi regulamentada a Educação Moral e Cívica, de forma obrigatória e, no secundário, sob a responsabilidade do professor de História do Brasil. Este aspecto emprestava à disciplina um caráter ideológico e regulador.

Em 1945, as instruções esclareciam os objetivos do ensino de História que deveriam abranger as “habilidades” de compreensão, descrição, diferenciação, bem como fortalecer os valores cívicos e humanos. Os programas eram priorizados conforme o uso das épocas consagradas pela historiografia clássica. Os mesmos deveriam privilegiar a “genealogia da nação”, a unidade étnica, administrativa, territorial e cultural propiciando a formação do estado nacional. Além de continuar enfocando a construção da identidade nacional, através de um processo de inserção no mundo branco, ocidental e cristão, eram estudados os feitos administrativos dos presidentes da República, a partir de Deodoro da Fonseca até os mais recentes.

O final da II Guerra (1939/1945), e a queda de Vargas anunciam um tempo de democracia. Nesse contexto, surgiu uma nova abordagem para os conteúdos de História sob a ótica humanística e através de uma educação para a paz.

Nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil, processa-se a transição de um modelo agroexportador para uma política modernizadora, com ênfase na industrialização. Nessa época, o ensino de História privilegia as temáticas voltadas

para o nacional-desenvolvimentismo. Nas aulas de História, começam a ser focalizados os ciclos econômicos brasileiros, embora, nenhuma mudança significativa ocorra no rigor seqüencial e/ou na abrangência dos conteúdos. Apenas uma inovação ocorre como decorrência da Revolução Cubana: a inclusão de História da América, principalmente, tópicos sobre os EUA com o objetivo de acentuar a influência da política norte-americana na América Latina. Ao analisar esse contexto, Bittencourt (2004, p. 82), enfatiza:

Nas décadas de 50 e 60 surgiram críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. Tais críticas provinham de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934, cursos esses, responsáveis pela profissionalização de um corpo docente que também se iniciava pela relação entre ensino e pesquisa. A crítica maior dos educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico.

Dando continuidade à sua abordagem, Bittencourt (2004, p. 83) argumenta:

À parte, essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária à formação do cidadão político, o qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica, como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do País. Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A "genealogia da nação" encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão.

A partir da Lei 4.024/61, o Conselho Federal de Educação passa a estipular a amplitude das disciplinas obrigatórias, ficando sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais e Associações de Professores a definição dos programas. As orientações emanadas do CFE destacavam a História Geral e do Brasil. A História

da América deveria ser trabalhada, quando possível. De acordo com Horns e Germinari (2006, p. 28):

Esse encaminhamento levou à institucionalização de programas com visão eurocêntrica, ou seja, a seqüência cronológica que privilegia os grandes fatos da história européia, como por exemplo, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial Inglesa, quando muito, articula esses acontecimentos com a História do Brasil, destacando a Independência ou a República, ou a Emancipação Política Hispano-americana, como consequência das mudanças ocorridas na Europa, concentradas nas decisões políticas.

Em 1964, o golpe militar assinalou o fim da democracia populista e o declínio dos debates políticos e educacionais implementando torturas, perseguições, cassação e exílios. O movimento estudantil foi sufocado, professores e alunos perseguidos, salas de aulas invadidas, disciplinas tiveram sua carga reduzida e abordagens censuradas e vigiadas (História e Geografia), ou foram afastadas do currículo (Sociologia e Filosofia).

Nas escolas, o ensino de História continuava sob a influência do eurocentrismo e as noções inserem-se dentro do quadripartismo (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e focalizava, principalmente, os aspectos políticos, militares, ideológicos e diplomáticos. Os conteúdos buscavam instituir uma memória oficial e a História deveria servir para manter a hegemonia das classes dominantes. A Ditadura Militar, de acordo com Bittencourt (2007, p. 44 - 45), encarregou-se de:

divulgar um nacionalismo de ufanismo, de ritmos de “Brasil Grande” em um contexto de intenso crescimento baseado em forte concentração de renda. Os estudos sociais propostos e apresentados pelas obras didáticas eram, diferentemente das propostas de sociólogos como Darcy Ribeiro ou Delgado de Carvalho, uma simplificada e reduzida história e geografia, sem profundidade conceitual, justificada por uma “inserção do aluno na comunidade” de maneira a se adaptar e a se acomodar ao sistema. A relação

aprendizagem associado ao ensino passou a ser considerada fundamental pelos currículos, mas os novos métodos piagetianos transformaram-se em simples técnicas de ensino.

Dando continuidade a sua análise, Bittencourt (2007, p. 45) diz:

jogos, testes e os estudos dirigidos eram apresentados como inovações metodológicas, mas pouco acrescentavam à formação intelectual e transformavam-se, mais uma vez, em instrumentos pedagógicos para fazer o aluno melhor memorizar e repetir lições para os professores. As inovações técnicas fundamentavam-se na concepção do aluno como sujeito de aprendizagem, mas as práticas de ensino fundamentavam-se exclusivamente na reprodução do conhecimento. Ensinar significava reproduzir conhecimento, e a didática tinha como função criar instrumentos eficientes para que esse conhecimento fosse transmitido da maneira mais fácil para o aluno. Explica-se, assim, a importância dos livros didáticos que podiam, inclusive, substituir professores, com técnicas de auto-instrução.

Os conteúdos e as alternativas levantadas por Bittencourt (2007), passaram a ser incorporadas aos livros didáticos. Esses modelos inovadores para o tipo de aluno que o sistema pretendia formar passam a ser considerados importantes e deveriam ser seguidos pelos educadores e educandos.

A partir do processo de Redemocratização do País (1945), e das discussões da LDB (1961), a Educação Moral e Cívica vinha sendo tratada como prática educativa. Depois do golpe militar de 1964, o Estado passa a sentir a necessidade de revitalizar o ensino de Educação Moral e Cívica à luz da doutrina de Segurança Nacional. O Decreto nº 869, de 12 de dezembro de 1969, torna obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica²² como disciplina e prática educativa em todos

²² Sobre esse tema ver SOUZA, Maria Inês S. Os Empresários e a Educação – o IPES e a Política Educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

os sistemas e graus de ensino no Brasil. Quando investiga esse contexto relativo ao ensino de História²³, Rodrigues (2004, p. 52), esclarece:

A disciplina de Educação Moral e Cívica representa uma ruptura com a forma da disciplina e com os conteúdos anteriormente ensinados. Tal tese não se sustenta, pois seus ensinamentos, portadores de forte carga ideológica, caracterizaram-se por estimular a formação de um homem pacífico, moralmente correto, patriota, um cidadão súdito. O propósito de inclusão da Educação Moral e Cívica seria, sinteticamente, a incorporação de seus ideais à sociedade, perpassando gerações, e isto deveria realizar-se como o próprio saber. A finalidade da Educação Moral e Cívica seria de preparar o homem para a vida, e, sobretudo formar o cidadão para a sociedade, de acordo com as proposições do decreto que a criou.

Ao tratar do mesmo tema, Fonseca (2004, p. 21), também avalia que:

A formação moral e a transmissão de valores sempre estiveram presentes na educação brasileira, porém, a forma de transmitir isso e a concepção acerca desses valores tem variado segundo o contexto sociopolítico e as forças sociais dominantes no país. Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica pela ótica da doutrina de segurança nacional, havendo, como contrapartida, a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas.

Para planejar, controlar e revigorar a Educação Moral e Cívica na educação brasileira, foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Posteriormente, através da legislação pertinente (Decreto-Lei nº 68.065, 14.01.1971 - CFE), são definidas as atribuições da COMOCI a as finalidades da Educação Moral e Cívica. A disciplina de Organização Social e Política Brasileira passa a ser vinculada à Educação Moral e Cívica, seguindo seus princípios e orientações. Apenas alguns professores mais audaciosos e melhor preparados, apesar da censura e da repressão, utilizavam as aulas de EMOCI e OSPB para abordar criticamente as questões nacionais.

²³ Pelo decreto 68.065/71 o ensino de História foi sutilmente vinculado aos “princípios norteadores da Educação Moral e Cívica”.

Em 08 de dezembro de 1969, o presidente Médici, através do Decreto Federal nº 65.814, edita uma Convenção sobre o Ensino de História firmada entre as nações latino-americanas. No entendimento de Fonseca (1995, p. 44), analisando “o seu conteúdo observamos que a essência do mesmo é a ‘depuração’ dos temas de História e de tudo aquilo que possa provocar aversão a outros povos americanos”. Essa atitude evidencia a enorme influência no golpe militar dos acordos MEC/USAID²⁴, na assinatura dessa convenção e muitos atos e momentos vindouros. Retomando esse momento, Fonseca, (2004, p. 24 - 25), afirma:

Tratando-se da América Latina, a presença americana fez-se marcante por meio de inúmeros mecanismos: ingerindo nos processos políticos – como, por exemplo, no golpe político de 1964; na elaboração da política educacional, especialmente nos currículos; e por meio de intensa propaganda anticomunista. A recomendação de estudos de história da América sem hostilidades, livres de conceitos ofensivos, sem ódios, valorizando o estudo da cultura e do desenvolvimento fazia-se presente no ensino médio. O propósito era valorizar a hegemonia americana no mundo, e a paz entre as nações americanas e a identificação entre elas são exemplos de temas de estudos sugeridos. Ao adotar essa concepção, o ensino de História assumia a tarefa de formação cívica, impondo regras de conduta política por meio do estado de temas e conceitos que eram de interesse central do governo.

Em 11 de agosto de 1971, o Estado brasileiro, mais uma vez, assume a sua postura ditatorial ao implantar a Lei 5.692/71, sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus. É um momento em que uma combinação de fatores contribui, para desqualificar a escola pública e relegar as classes populares a um plano secundário que as levaria a uma crescente exclusão.

Na década de 1970, ocorre uma organização diferenciada do currículo, criando-se o ensino de 1º grau (com 8 anos) e o segundo grau (3 anos) com habilitações profissionais. O currículo, de cunho científico, foi desenvolvido sob as

²⁴ Ver PASSARINHO, J. Folha de São Paulo, 8-7-1990, p. A-3.

orientações do tecnicismo. As atividades educativas passaram a ser beneficiadas pela nova produção historiográfica e pela formação de professores em nível superior.

Seus idealizadores acreditam que a modernização se situava na dependência direta do número de técnicos que estivessem aptos para atuar no mercado. Portanto, era preciso preparar técnicos em curto espaço de tempo, através de um menor custo possível. Torna-se preciso ressaltar que no Ensino de 1º grau (fundamental) e 2º grau (médio), as humanidades perderam espaço na carga horária para as ciências exatas e para as disciplinas técnicas.

A História, que poderia contribuir para a formação do pensamento reflexivo e crítico, foi submetida a uma rígida censura e teve sua carga horária reduzida. No ensino fundamental cedia, gradativamente, o espaço para os Estudos Sociais; no Ensino de 2º grau (Médio) ficou restrita apenas a uma série, com dois períodos semanais. Na realidade, o ensino de História valorizou a memorização em detrimento da reflexão, enfatizou os valores cívicos e os conceitos de desenvolvimento, integração, segurança nacional. Nessa perspectiva, Rodrigues (2004, p. 55), enfatiza:

O ideal nacionalista permeou o período militar no Brasil. Alguns críticos²⁵ da escola da década de 1980 evidenciavam o golpe militar de 1964 e sua correspondente ação relativa ao aspecto educacional como um marco. O conteúdo das ciências humanas, e particularmente o da História, havia se esvaziado de seu aspecto crítico. A crítica e a contestação, características inerentes ao ensino de História, havia se perdido, e era manifesto o seu caráter de instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia.

²⁵ sobre ver RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na Educação. São Paulo: Cortez, 1985; Lições do Príncipe e outras lições. São Paulo: Cortez, 1987; e, ainda, Da Mistificação da Escola à escola necessária. São Paulo: Cortez, 1987.

Ao investigarem esse contexto, Medeiros e Agostini (2005, p. 170), também revelam que:

Foi o momento de desqualificação da área das Ciências Humanas, esvaziou, diluiu e despolitizou o ensino de História e os sujeitos históricos, mas valorizou abordagens do nacionalismo de caráter ufanista, com o objetivo de justificar o governo autoritário que se instalava.

Ao se referir às questões relativas ao ensino de História, nesse período, Gusmão (2004, p. 100 - 101), diz:

A História predominante nas escolas, desde longa data até meados dos anos 80, era a mesma que embasava a “doutrina de segurança nacional”, pautada na biografia dos grandes heróis da História Nacional – cujos feitos expressam o “ser nacional” e o estágio “civilizatório” dos povos. Ficavam excluídos os populares, os vencidos e os marginais de narrativas que constituíam abstrações mascaradoras das desigualdades sociais, da dominação oligárquica e da ausência de democracia.

Em sua avaliação, Gusmão (2004, p. 101), prossegue:

A nação resultava da “colaboração pacífica” entre europeus, africanos e índios, e o branco assume um papel central no progresso histórico. A ênfase da análise recai sobre os aspectos positivos, ou seja, as contribuições das raças para a música, a língua, a culinária e, de modo geral, para a formação de uma cultura sincrética, capaz de impor uma postura de tolerância.

A partir dos fins da década de 1970 e princípios da década de 1980, o Brasil vivencia um processo de redemocratização: anistia, eleições diretas para governadores e presidente, movimentos sociais, direitos humanos e greves de professores. Esses movimentos assinalam a transição de um regime autoritária para um período de redemocratização.

O âmbito da educação convive com uma realidade dual. De um lado, a continuidade da legislação autoritária, que impõe a Educação Moral e Cívica e a OSPB como estudos obrigatórios. De outro, um rico movimento de renovação e troca de experiências. Na esteira desses acontecimentos, ocorrem encontros, debates, publicações e propostas curriculares. Nessa perspectiva, intensificam-se as pesquisas, revitalizam-se teorias, renovam-se as temáticas e objetos de ensino/pesquisa.

Nesse momento ocorre a ampliação do acesso à escola para diferentes setores da sociedade, que acabou ficando conhecido como “escola para todos”. A expansão quantitativa não foi acompanhada de um processo de qualificação, pois perduravam as péssimas condições das instalações físicas, formação deficiente dos professores, baixos salários, além da redução em um ano do período escolar. No final dos anos oitenta, era prudente democratizar o ensino e implementar, com urgência, um processo ensino-aprendizagem renovado à luz das teorias e propostas de educação popular, que começavam a ser debatidas depois da volta de educadores que haviam sido exilados, como Paulo Freire e Darcy Ribeiro.

Para tornar possível mudanças nessa realidade foi importante o retorno da obrigatoriedade do ensino de História e Geografia, aos currículos de 1º e 2º graus; o surgimento de teorizações e propostas pedagógicas; a melhoria da formação dos professores em Cursos de Pós-Graduação, bem como ações desencadeadas pelos profissionais ligados à Associação Nacional dos Professores Universitários de História e à Associação de Geógrafos Brasileiros.

A ANPUH é uma associação científica fundada em 1961, que congrega professores e pesquisadores de História. Tem por objetivos: o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis, o estudo, a pesquisa e a divulgação historiográfica e a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse para os estudos históricos. A ANPUH promove o intercâmbio de idéias entre seus associados através da manutenção de publicações periódicas, da realização de simpósios nacionais e de encontros estaduais, de cursos de extensão e de outros eventos de interesse da área.

A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), é uma entidade da sociedade civil de caráter técnico/científico fundada na cidade de São Paulo, em 7 de setembro de 1934, por iniciativa do geógrafo francês Pierre De Fontaines. Tem como objetivos: pesquisar e divulgar assuntos geográficos, principalmente, brasileiros, bem como colaborar para o desenvolvimento do ensino de geografia em todos os níveis. Acolhe em seu quadro social, não só geógrafos licenciados ou bacharéis, mas também técnicos, pesquisadores e estudantes, além de especialistas em ciências afins e estudiosos em geral. Desde 1946, a AGB vem realizando Congressos, Encontros, Simpósios nacionais e regionais em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Recife, Fortaleza, Belo Horizonte, etc. Para atingir suas finalidades, a AGB promove o conhecimento e o intercâmbio de idéias entre seus associados através de reuniões regulares e outros meios; realiza pesquisas geográficas, mantém publicações e procura, por meio da fundação de secções locais ou em cooperação com organizações similares, irradiar suas atividades por todo o país.

A volta do ensino de História, para o então chamado primeiro e segundo graus, era uma tarefa complexa. Segundo Bittencourt (2007, p. 46), a indagação que

percorria os debates entre educadores e historiadores relacionava-se a qual história deveria ser ensinada para o novo público escolar social e culturalmente heterogêneo. Um público escolar que estava sendo colocado diante de novos veículos de comunicação audiovisuais, criado sob novos paradigmas frente ao conhecimento e que parecia oferecer espetáculos diante do mundo da escrita e da leitura impressa. Um público que conhecia o Brasil pela TV e muito pouco por estudos históricos na escola.

Os debates apontavam que, além de “formar o cidadão crítico e consciente”, o ensino de História deveria eliminar o ideário nacionalista do regime militar e abordar as questões ligadas à identidade social. Os conteúdos que propagavam uma visão eurocêntrica, linear e sob a ótica da ideologia do progresso do capitalismo deveriam, gradativamente, ser substituídos por saberes indispensáveis para uma visão embasada na nova produção historiográfica²⁶ e que deveria salientar o Brasil inserido em um mundo cada vez mais globalizado. Essa nova abordagem deveria contribuir para a formação de um aluno livre, consciente, responsável e capaz de interferir na sociedade, como um sujeito histórico.

Na década de 1980, conhecida como a Era do Repensando, ocorrem encontros de cunho histórico-científicos que vieram instigar reflexões, pesquisas e publicações. Essas inquietações marcaram os encontros de professores no âmbito escolar e nos espaços de formação.

²⁶ Sobre ver: NIDELCOFF, Maria Tereza. *A Escola e a Compreensão da Realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1979; PANUTTI, Maria Regina Viana. *Estudos Sociais – Uma Proposta para o professor*. Petrópolis: Vozes, 1981; SILVA, Marcos (org). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Marco Zero; ANPUH, 1985; CABRINI, Conceição (org). *O Ensino de História: Revisão Urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986; NEVES, Maria Aparecida Mamede. *Ensinando e Aprendendo História*. São Paulo: EPU, 1985; CALLAI, Jaime (org). *Área de Estudos Sociais – Metodologia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1985.

É muito interessante destacar a contribuição dos Cursos de Pós-Graduação²⁷ criados, principalmente, a partir da década de 70 e a participação da ANPUH e da AGB. Tanto os cursos como as instituições, tornam-se verdadeiros baluartes que passam a lutar por maiores e melhores espaços – tempo para o ensino e pesquisa em História e Geografia, pela supressão dos Estudos Sociais, bem como pela valorização do professor e da escola pública.

A produção historiográfica revigorada abarca, de forma crescente, aspectos da história social e critica a história política. Em meio aos movimentos sociais, nos anos 1980, as pesquisas e os debates propiciam o redimensionamento do ensino de História. Os reflexos da historiografia trouxeram para a pauta de discussões e ensino, novas e/ou diferentes temáticas e abordagens.

Essas atitudes confirmam o papel da História na formação intelectual, social e crítica do cidadão. Reforça ainda, a idéia de que o ensino deve preocupar-se em desenvolver no aluno habilidades que o levem ao pensar, refletir e pesquisar. Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná organizam propostas inovadoras, as quais não vamos detalhar por não constituírem nosso objeto de investigação. Tais propostas, segundo Bittencourt (2004, p. 111 - 112), têm em comum algumas características, a saber:

- a alteração nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina;

²⁷ Um texto interessante sobre esse tema é o de KERN, Arno Alvarez. 1973-2003: Trinta anos de Trajetória de um Pós-Graduação voltado para a formação qualificada em História. In Estudos Ibero-Americanos. Ed. Comemorativa dos 30 anos do PPH. Porto Alegre: PUCRS; v. XXX, n^o1, junho/03, p. 5-10.

- a preocupação com a implementação dos currículos, buscando sua legitimidade junto aos professores, justificando sua produção e procurando diluir formas de resistência aos documentos oficiais;
- a redefinição do papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico, concepção esta expressa na ausência de um rol de conteúdos estabelecidos de forma obrigatória para cada série ou ciclo;
- a apresentação mais detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico;
- a fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, expresso de maneiras diversas, mas tendo como princípio que o aluno é sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem;
- a aceitação de que o aluno possui um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos, obtido pela história de vida e pelos meios de comunicação, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem;
- a introdução dos estudos históricos a partir das séries iniciais do ensino fundamental.

Ao avaliar a proposta elaborada pelos professores de São Paulo, Gusmão (2004, p. 19 - 20), analisa que foi

Fortemente marcada pelo clima político da época. A abertura e o fim do regime militar, a Proposta da Cenp²⁸ reproduz nos temas, anseios e expectativas dos diversos movimentos sociais que agitam o país e exigiam a extensão dos direitos políticos às minorias, assim como a remoção do chamado “entulho militar”. A euforia com que a “esquerda” acolheu o fim do regime militar ajuda a entender o caráter marcadamente político dos temas propostos e a centralidade que a disciplina História assumiu nos debates educacionais que pretendiam inaugurar uma nova era na educação brasileira.

Essa proposta, de certa forma, reflete a realidade do ensino de História em diferentes regiões do Brasil. A mesma prioriza a formação do adolescente em uma perspectiva emancipatória e libertária. O centro do processo é o aluno. Suas experiências serão o ponto inicial para as reflexões. O ensino de História precisa romper com as ilusões e mitos, marcas culturais de uma sociedade tradicional. No entendimento de Gusmão (2004, p. 81), a grande preocupação é: “desenvolver no aluno o espírito crítico, a capacidade de estabelecer relações, comparar fatos e posicionar-se perante o mundo com segurança e independência”.

²⁸ Cenp (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) São Paulo.

Na realidade, as propostas curriculares procuram ultrapassar uma história linear, política, mecanicista, positivista, etapista, heróica, factual, eurocêntrica, com um passado único para a humanidade. As mesmas inovam, abordando o conhecimento histórico através de eixos temáticos extraídos da realidade social, de forma global, crítica, dinâmica e participativa. Essas inovações acabam se refletindo na produção dos livros didáticos.

Durante a segunda metade da década de 1980, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, juntamente com os seus professores, realizou encontros em que se intensificaram os debates e surgiram proposições. Dessas idéias e alternativas, resulta o Padrão Referencial de Currículo (1998), que integra a Proposta para o Ensino de História para o Ensino Médio, elaborado por José Alberto Baldissera²⁹, que destaca a importância da abordagem dos conceitos, habilidades específicas essenciais, os níveis de análise e as diferentes leituras da realidade que o aluno deveria realizar ao concluir o Ensino Médio. Propõe ainda, a organização dos conteúdos através de focos, sugerindo um tratamento interligado para as temáticas da História Geral, América e Brasil. A sugestão metodológica toma o capitalismo como eixo de análise. Na realidade, trata-se de uma proposta abrangente e coerente, pois aponta para um repensar da História como prática pedagógica. (ROCHA, 2000).

Neste período, começam a ocorrer reflexões teóricas e metodológicas, as quais passam a sugerir outros recursos didático-pedagógicos, tais como, filmes, letras de música, textos literários, artigos de jornais e revistas, documentos

²⁹ BALDISSERA, José Alberto. Proposta para o Ensino de História. Padrão Referencial de Currículo. Ensino Médio. Documento nº 05. História e Geografia. Porto Alegre: Secretaria da Educação/RS, 1998. p. 11 – 60.

históricos, os quais, gradativamente, passam a qualificar a prática pedagógica em História. É preciso dizer que, para essas práticas serem possíveis, são necessários professores com uma sólida e renovada formação teórica, científica e metodológica, o que não acontecia.

Um outro aspecto interessante a ser analisado é a aprovação da Lei Federal 8663/93, que determina o fim da obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, no ensino de 1º e 2º graus, e Estudo de Problemas Brasileiros, no ensino superior. A partir dessa lei e das orientações do Parecer 1214/93 do CEE (Conselho Estadual de Educação), os professores do RS reuniram-se em suas escolas, para discutir a redistribuição da carga-horária, conteúdos e objetivos das disciplinas, referidas anteriormente, em Geografia e História. Amplia-se assim, a carga-horária de História e Geografia, oportunizando mais tempo para a sistematização do conhecimento. Isso ocorreu, principalmente, no ensino de 1º grau. No segundo grau, houve muita disputa pela carga-horária com as disciplinas de Matemática, Química e Física.

As mudanças ocorridas no país na década de 1980 têm continuidade nos anos 90, em meio a um contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, disputas e lutas em torno de uma nova política educacional e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que traça os novos rumos para a educação. A Lei 9394/96 propõe um ensino médio responsável por uma educação geral formativa, mas tendo como objetivo principal o preparo para o exercício da cidadania. Esse nível de ensino não se preocupa com uma educação propedêutica e com a educação profissional.

A partir dos anos 1990, vivenciamos um tempo de invenções técnicas, mas também de incertezas, reflexões e questionamentos. Nesse painel de crises, retomadas e avanços, insere-se a educação, os valores, a cultura, a memória e o ensino de História. Essas atividades essenciais nas sociedades humanas trazem em seu bojo uma chamada para repensarmos o nosso olhar para a realidade social, econômica e cultural, meio ambiente, espaços e temporalidades, desenvolvimento/subdesenvolvimentos, igualdade/desigualdade, à diferença, à diversidade e à solidariedade. É nesse rico e complexo processo de teorização, debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, que a Lei 9394/96 traz em sua esteira os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCNs de História para o Ensino Médio publicados em 1997, procuraram articular a formação para a cidadania com o domínio das informações e conceitos históricos. Ao focalizar os PCNs para o Ensino Médio, Bittencourt (2004, p. 118), assim se refere:

mantém a organização dos conteúdos por temas, mas sem elencá-los ou apresentar sugestões, como foi feito para os demais níveis. Tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com possibilidades de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas.

Os PCNs chamam atenção para o significado dos conteúdos expressos nas informações e conceitos. Os mesmos são diluídos em áreas de conhecimento e não trazem uma interpretação clara de interdisciplinaridade. A idéia não é formar um historiador, mas de oferecer maior autonomia intelectual colocando o educando em contato com os diversos registros humanos.

Após realizar uma avaliação criteriosa sobre a viabilidade dos PCNs como alternativa para o ensino de História, Fonseca defende a idéia de que para introdução dos novos temas no currículo, este precisa ser reconstruído de forma participativa no cotidiano escolar. O professor precisa acreditar que suas aulas não ocorrem aleatoriamente, mas articuladas aos saberes, valores, crenças, significados, atitudes, comportamentos a partir de recursos pedagógicos diversos; a perspectiva de ensino temático e multicultural deve ocorrer acompanhada de uma mudança didática. Nessa perspectiva, Fonseca (2004, p. 37 - 38), retoma o papel formativo do ensino de História:

fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para professores e alunos cruzarem, ou mesmo, subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida.

Ao realizar a sua abordagem sobre os PCNs, Gusmão (2004, p. 110 - 111), por sua vez, diz:

O documento apresenta reflexões e sugestões de práticas pedagógicas que orientam o desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes favoráveis à compreensão da realidade, proporcionando a participação dos alunos nas relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas, condições entendidas como fundamentais para o exercício da cidadania. Desse modo, a noção de conteúdo escolar apresentado ultrapassa a construção de conceitos, incluindo procedimentos, valores, normas e atitudes, remetendo à escola a responsabilidade de ampla formação do aluno.

Os PCNs constituem uma idéia emanada do MEC e sugerida em nível nacional. Passado alguns anos de sua divulgação e após algumas análises, as quais

nos referimos anteriormente, os PCN ainda não foram bem aproveitados como uma referência, precisam ser mais investigados, reavaliados, atualizados e ampliados.

Na atualidade, o mundo vivencia um amplo, intenso e complexo conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. As pesquisas e o ensino de História precisam engajar-se nesse processo. O historiador, cada vez mais, de acordo com Pinsky/Pinsky (2003, p. 19 - 20), está:

sendo valorizado, as pesquisas dão conta de objetos cada vez mais amplos, a informática e a internet facilitam imensamente a parte mecânica do trabalho de investigação, profissionais são chamados para explicar o mundo na mídia, historiadores são convidados a trabalhar com planejamento urbano, com projetos turísticos, como consultores editoriais e empresariais, certos livros de História tornam-se best-sellers e novelas e filmes “de época” alcançam grande sucesso de público – muitas escolas parecem caminhar na contramão da História (em todos os sentidos).

Em meio a essa gama de mudanças, os sujeitos envolvidos com atividades de ensino³⁰ e pesquisa em História são desafiados a desempenhar novas e interessantes ações. Para que isso ocorra, lembramos Theodoro (2003, p. 49), quando diz: “Tudo muda, a cada momento, no mundo contemporâneo. Portanto, o conceito com o qual precisamos trabalhar, atualmente, com muita desenvoltura, é o de ‘mudança’”.

Nessa trajetória permeada por tradições, perplexidades e idéias, o ensino de História precisa conhecer uma fase de renovação. Essa alteração passa pela substituição gradativa de alguns aspectos do tradicional, pelo inusitado, teorizações

³⁰ Sobre ver STEPHANOU, Maria. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. Revista Brasileira de História, v. 18, nº 36, 1998, p. 15 – 38.

e atitudes inovadoras. Pensando nessas transformações, Medeiros e Agostini (2005, p. 171), acreditam que:

O ensino de História, hoje, de forma específica, busca substituir o velho ensino factual e heróico, centrado na memorização, por um ensino mais crítico, interpretativo e reflexivo, capaz de proporcionar significado ao conhecimento histórico escolar. Nesse processo de busca de renovação do ensino de História surgem novos referenciais teórico-metodológicos na produção do conhecimento histórico, apontados por historiadores e filósofos europeus. Esses novos referenciais contribuíram para uma ampliação do entendimento sobre o conceito de documento, tempo e fato histórico, apontando novos temas e objetos de estudo da História, privilegiando multiplicidades temporais, sociais, espaciais, econômicas e culturais presentes nas sociedades. É o privilégio de um ensino que trabalhe com documentos que apontem a voz do homem comum, sua vida, seus interesses, suas preocupações e conflitos, que ouça os excluídos da História, desfazendo um ensino tradicionalmente baseado na cronologia linear.

Na realidade, o ensino de História³¹ deve conciliar as orientações legais e os pressupostos teórico-metodológicos com a realidade social e cultural, onde os sujeitos estão localizados. Esse processo exige uma rigorosa seleção e organização dos conteúdos, a opção pelos conceitos fundamentais para o ensino de História na Escola Básica (História, processo histórico, tempo, sujeito histórico, cultura), e cuidados especiais ao propor atividades para dinamizar competências e/ou habilidades.

Essas proposições terão sentido se estiverem associadas às práticas sociais do aluno, ao mundo do trabalho e à formação da cidadania. Se trabalhada neste sentido, a História alcançará um dos seus objetivos mais importantes: a compreensão dos processos e dos sujeitos, bem como o entendimento das relações

³¹ Sobre ver ZARTH, Paulo Afonso. História: qual ensino? Qual conhecimento? In: ZARTH, Paulo Afonso; CONSETTI, Berenice; CAIMI, Flávia Eloísa; GERHARDT, Marcos (orgs). Ensino de História e Educação. Ijuí: UNIJUÍ/FAPERGS, 2004, p. 109 – 121.

entre os grupos humanos em diferentes contextos e temporalidades. Assim, a História concebida como processo, conforme Bezerra (2003, p. 44), busca:

aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponte de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e de outros povos, perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparecer problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado.

Os conceitos e as orientações são ferramentas essenciais para o enriquecimento das discussões durante o processo ensino-aprendizagem. A aula de História deve abrir um maior espaço para argumentação, pesquisa, debates e novas técnicas que podem ser aplicadas durante as atividades. Seffner (2000, p. 263 - 271), esclarece:

O conhecimento histórico é um artefato histórico-cultural. São tarefa e objetivo do ensino de História propiciar ao aluno condições de ter uma experiência, de realizar uma experiência, fazer com que ele se sinta interpelado, e tenha que responder a essa interpretação argumentando seu ponto de vista.

A essa altura de nossas vivências, partilhamos da idéia de que o ensino é algo dinâmico e precisa adequar-se às múltiplas realidades e alunos. Podemos esclarecer que, em uma abordagem tradicional ou através da inserção de eixos temáticos, o docente deve mediar com criatividade o processo de revitalização do ensino de História. Nessa perspectiva, Freitas Neto (2003, p. 72 - 73), apresenta pontos essenciais:

- Valorização do aluno e de seu universo;
- Estimular a oralidade e, com base nela, a produção textual e a análise de documentos (textos, vídeos, mapas, acervos);

- Não é possível estudar tudo. Em nenhum momento, em nenhum modelo, poderá o professor contemplar toda a História (até mesmo porque ninguém possui esse saber ou pretensão); por isso é preciso saber selecionar o que falar e como falar para que o aluno possa fazer a articulação entre sua individualidade e a história coletiva;
- Saber identificar o esgotamento ou a necessidade de aprofundamento de um tópico, pela maturidade, envolvimento e proximidade com o que é vivido pelos alunos, devendo estar atento ao ritmo dos mesmos e do que se busca, em detrimento de um calendário rígido que muitas vezes escassa o esforço do professor;
- Expor aos alunos o que se ensina, por que se ensina e onde se quer chegar, para que eles reajam e discutam em torno desses mesmos objetivos, sendo partícipes desse processo de aprendizagem;
- Dar a dimensão que o conhecimento histórico é um meio para compreender o mundo, as questões da atualidade, suas origens, as diversas respostas e explicações para um determinado fato, levando o aluno a ver que há diversas explicações para uma mesma realidade, devendo abrir-se para ouvi-las e questioná-las, numa prática que permitirá maior lucidez e discernimento diante da sociedade e da própria vida.

Como educadores em História, precisamos planejar atividades interdisciplinares que assegurem o desenvolvimento de aprendizagens significativas a partir da focalização de temáticas de diferentes tempos e espaços, teorização/reconstrução de conceitos, contatos com fontes históricas diversas, visitas a locais históricos, turísticos e a museus. Sugerimos, ainda, o trabalho com notícias de jornais e revistas, análise de filmes, documentários e programas de televisão; investigação/análise em documentos; amostra e/ou estudo orientado de imagens e fotografias; criação de um acervo histórico cultural. Uma outra alternativa, apontada por Rocha, (2003, p. 107), é:

o incentivo e a prática da pesquisa indispensável para inserir de forma ativa o educando no processo histórico de construção da cidadania. É uma oportunidade de fornecer-lhe os meios necessários para o desenvolvimento da capacidade de criar e articular saberes, competências e valores, o que facilitará a sua intervenção transformadora e qualificada do meio social.

É evidente que as pesquisas e abordagens sobre o ensino de História além de recentes, estão em pleno desenvolvimento. Somos convictos de nossas

limitações, mas conscientes da pertinência da continuidade das investigações, diálogos, teorizações e partilha de saberes. Na necessidade de aprender a realidade em sua dimensão espaço-temporal, no entendimento de Gontijo (2003, p. 67), a História pode contribuir:

Para destacar os compromissos e as atitudes de indivíduos, grupos e povos na construção e reconstrução das sociedades. Pode dedicar-se a questões locais, regionais, nacionais e mundiais, recuperando as diferenças e semelhanças entre culturas, as mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer as heranças legadas por gerações. Valoriza-se nos estudos históricos a sua capacidade para lidar com o intercâmbio de idéias, com diferentes fontes e linguagens e com explicações variadas sobre um mesmo acontecimento. Espera-se que a história estimule a formação pelo diálogo, pela troca, pela construção de relações entre o presente e o passado e pelo estudo das representações.

Torna-se preciso salientar que as novas abordagens interdisciplinares, as quais dinamizam as aulas de História, passam a contribuir para reorientação curricular. Nesse sentido, é essencial que ocorra de forma segura a didatização do conhecimento histórico. Para que ocorra essa renovação foi essencial a contribuição de novos estudos³² realizados por expoentes da Educação e História.

As obras organizadas por Abreu/Soihet (2003), e a de Karnal (2003), são produções que reúnem uma pluralidade de artigos, autores e idéias sobre o ensino de História. Abud (2004), inova através de um artigo estabelecendo um diálogo entre didática, história e cinema. As obras de Antunes (2003), Fonseca (2004), Bittencourt (2004), e Horn/Germinari (2006), Carretero, Rosa e Gonzáles (2007), apresentam um rico e atualizado painel teórico e metodológico sobre ensino/pesquisa em História.

³² CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (orgs). Ensino de História e Memória Coletiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

É necessário, ainda, referir a lei 9394/96, que destaca a necessidade de se dar ênfase aos estudos de História do Brasil. Em meio a essas inovações foi criado o PEIES da UFSM que, além de assegurar a presença de História em seu processo de avaliação, promove uma série de encontros, onde é discutida a abrangência dos conteúdos a serem focalizados no Ensino Médio. A seguir, é a vez do MEC inovar através da lei nº 10.639/03, do Parecer 003/04 (CNE), e da Resolução 01/04, implantando a obrigatoriedade dos estudos de História e Cultura da África a Afro-descendentes.

Nos últimos anos, ocorre um enorme crescimento da produção historiográfica brasileira³³. Novos temas e objetos foram investigados e os resultados dessas análises eliminaram enormes silêncios dos diferentes espaços e tempos. Os reflexos dessa postura, aliados às atitudes de inquietude de quem se preocupa com o ensino de História, deram origem a novos trabalhos.

Essas recentes publicações subsidiam os interessados com pressupostos teóricos e metodológicos que vão, com certeza, garantir um avanço qualitativo no processo ensino-aprendizagem de História. Nessa perspectiva, Bittencourt (2007, p. 50), diz:

Na atualidade, os estudos históricos nas escolas estão associados ao desenvolvimento intelectual dos alunos nos diferentes níveis de escolarização, além de ligados a seus processos de socialização em diversas esferas, fornecendo legitimidade à constituição da vida social, aos conflitos e projetos políticos. Esse compromisso do ensino de história, ao lado da sua inerente condição de formador de valores, juntamente com os demais

³³ Sobre ver FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007. GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo Souza; MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad x/FAPERJ, 2007.

componentes escolares, situa com precisão o atual momento da História da disciplina.

É interessante salientar que, embora as pesquisas, professores, alunos e pais façam críticas sobre o ensino de História, é possível reconhecer que, nas últimas décadas, ocorreu um considerável avanço. É inegável que ainda há muito a ser feito, até porque, em História nada é definitivo. Acreditamos em um ensino capaz de gerir a formação do pensamento investigativo, a interpretação, a crítica e a problematização. Esse capítulo não encerra nada, mas deixa possibilidades, como dizem Pinsky/Pinsky (2003, p. 36), “para abrir um debate franco e construtivo a fim de valorizar o ensino de História, colaborar com o professor e propiciar ao aluno uma aprendizagem mais prazerosa e conseqüente”.

É preciso registrar que esse processo de renovação teórica ocorrido, na década de 1990 e princípios do século XXI, veio enriquecer a construção dos saberes históricos, mas também incentivar novas investigações. Essa postura teórica aliada às inovações tecnológicas contribuíram para o enriquecimento do livro didático. Lembramos, ainda, que uma das contribuições dessa tese é também demonstrar como a Redemocratização da sociedade brasileira permitiu que esses compêndios viessem abrir novos espaços para abordar o Regime Militar.

Finalmente, é preciso dizer que o ensino de História e os livros didáticos existem dentro de uma realidade social e política. O seu estudo está associado a diferentes práticas sociais que acabam produzindo usos e significações.

Nesta perspectiva, a história do ensino de história permite a compreensão do papel do livro didático na escola brasileira, especialmente quanto à memória que sacraliza períodos significativos, com o regime militar. Pensando que o livro didático buscou sempre estabelecer uma ordem e como artefato do cotidiano escolar tornou-se um lugar de memória, para usar uma expressão de Nora, a seguir, passamos a revisitar a sua própria historicidade no percurso do ensino de história e da educação brasileira.

2.2. O Livro como Recurso Didático

Em sua trajetória histórica, é significativa a sua presença como instrumento de divulgação de idéias, princípios, eventos, conceitos, crenças, valores e cultura. O tempo passa e o livro vence enormes desafios assegurando a sua importância na vida das pessoas e no desenvolvimento das sociedades. Em meio a este caminho, ganha os espaços escolares, e mais recentemente, torna-se objeto de pesquisa.

Para compreendermos o papel dos livros didáticos nas pesquisas torna-se importante ligarmos a sua análise, de um lado, à educação e ao ensino e, pelo outro, à História e ao discurso historiográfico. Os livros didáticos despertam diferentes interesses e questionamentos aos pesquisadores que propiciam a abertura de novos caminhos para novas abordagens, recortes e possibilidades de investigação. Nessa perspectiva, o segundo momento desse capítulo irá buscar na historiografia o aporte para reconstituir a sua história, a sua contribuição no processo ensino-aprendizagem, na constituição de identidades e nas práticas culturais.

A História do livro está associada à História das Civilizações³⁴. O homem, desde as épocas mais remotas e em diferentes espaços, procurou formas para registrar e transmitir os seus conhecimentos, crenças, arte, necessidades e experiências. Nas sociedades que não dominavam a escrita, o homem utilizou a narrativa oral e a dramatização para narrar a sua história e seus interesses. O homem, que havia se expressado por meio de gravuras rupestres, gestos, gritos e sinais, ao dominar o alfabeto, passa a representar as suas idéias através da escrita (símbolos visuais) em tábuas de argila, dos pergaminhos e do papel³⁵. Essas invenções apresentaram para o homem alternativas de autonomia e de interpretação do mundo. Os primórdios dos livros atuais, Belo (2002, p. 27-28), expõe que:

Nas mais antigas civilizações do Oriente Médio, do Mediterrâneo ou na China, vamos verificar que elas usaram como suporte para escrita, diferentes materiais: o papiro, o pergaminho, o rolo do códice, as tabuinhas de argila que podem ser consideradas uma forma de livro, existentes em bibliotecas produzidas e reproduzidas em oficinas de copistas. Também se constituíam em suportes da escrita os tecidos, as conchas, a cerâmica, as folhas de palmeiras, o marfim. No período medieval os materiais mais usados foram o pergaminho e depois o papel, embora, permanecesse o hábito de escrever anotações em tabuinhas de cera, utilizando um estilete, para fazer anotações ou listas. Todos esses materiais antecederam o livro, palavra de origem latina, oriunda do “líder”, que significa o alburno, uma parte da árvore localizada entre a casca e o miolo que foi no passado utilizada como superfície para receber o texto.

Ao se referirem às origens do livro, Morigi e Brentano (2005, p.67), por sua vez, informam que:

A História do livro tem cerca de seis mil anos. Ele foi o primeiro suporte de informação e comunicação de massa e, ao longo da história, foi adquirindo diferentes formatos. Desde o suporte de barro, na remota Suméria passando

³⁴ Sobre ver CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O Livro – Uma Mudança de Perspectiva. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs). História: Novos Objetos. São Paulo: Francisco Alves, 1995, p. 99 – 115. Ver ainda, BELO, André. História. Livro e Leitura. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Ver ainda CHARTIER, Roger. A Aventura do Livro. São Paulo: UNESP, 2004. ELSENSTEIN, Elizabeth L. A Revolução da Cultura Impressa. Os Primórdios da Europa Moderna. São Paulo: Ática, 1998.

³⁵ Sobre ver GOMES, Antônio Castilhos. Das Tabuinhas ao Hipertexto. Uma Viagem na História da Cultura Escrita. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2004.

pelo papiro dos egípcios, pelo pergaminho dos Judeus, pelo papel de trapos (papel feito de tecido) dos árabes, e o de nossos dias, confeccionado em papel de celulose, o livro, apesar de ter sua forma variável ao longo de milênios, manteve-se como um porta voz do pensamento humano. Pela leitura de seus registros, recupera-se a memória de uma cultura.

A História, a cultura e a memória de um povo é reconstruída a partir das imagens, vestígios, relíquias, monumentos, artefatos, palavras, símbolos, obras de escultura/arquitetura e documentos. Nesse processo de reconstrução/construção da História, de um grupo inserido em um determinado tempo/espaço, os livros ocupam um papel significativo, pois reproduzem por escrito as idéias e representações que os homens preservaram através dos monumentos³⁶. Ao avaliarem a importância do livro, Morigi e Brentano (2005, p. 67-68), esclarecem:

O livro pode ser definido como sendo documento-monumento, um dispositivo pelo qual uma civilização grava, fixa, memoriza, para si e para futuras gerações, o conjunto de conhecimentos, suas crenças, ideais e experiências. Mais que um objeto, o livro é uma entidade que institui valores comunitários e identidades grupais e individuais. Ao lermos um livro, estamos compartilhando valores e assimilando as idéias da sociedade que o criou.

Analisando-se as maneiras de ler, escrever e divulgar os textos, constata-se que elas sofreram mudanças com diferentes intensidades. Belo (2002, p. 40), esclarece:

Se os livros assumiram diversos formatos, ao longo da história, se eles foram escritos, reproduzidos e lidos de modo distinto na Roma Antiga, nas bibliotecas dos conventos medievais ou na Europa, do século XIX, se o próprio objeto livro tal como conhecemos hoje, encadernado e composto de uma sucessão de folhas, é uma invenção dos primeiros séculos da era cristã, a verdade é que nenhuma inovação ligada ao livro marcou tão fortemente a cultura da época contemporânea como a invenção da tipografia. De forma revolucionária ou não, o livro impresso triunfou progressivamente, transformando-se na forma consagrada de transmitir textos.

³⁶ Sobre ver LE GOFF, Jacques, História e Memória. Campinas: UNICAMP, 1996.

A invenção da imprensa representa uma qualificação, que Chartier (1994), denominou de “cultura do impresso”, na capacidade técnica de reproduzir os textos. No entanto, esse evento é tão significativo como a criação dos primeiros livros escritos e copiados à mão, os quais formavam um conjunto de cadernos costurados uns aos outros e encadernados. Procurando centrar a sua atenção nas práticas culturais, Chartier (1994), fala:

O que permaneceu no livro depois de Gutemberg foi mais importante do que mudou: os sinais que facilitam a orientação do leitor no interior do livro (numeração de páginas, de colunas ou linhas) e no interior de cada página (títulos de capítulos e letras iniciais ornamentadas) nasceram no tempo do livro manuscrito, o mesmo acontecendo com os índices, alfabéticos ou por assuntos. A imprensa não criou um objeto novo e não obrigou a novos gestos da parte do leitor, ao contrário do que aconteceu com o aparecimento do códice.

A partir dessas considerações, percebe-se que, segundo Chartier (1994), a invenção da tipografia não chegou a revolucionar a forma do livro, o seu conteúdo e nem as formas de leitura. O conteúdo dos primeiros textos disponíveis eram textos religiosos e laicos de autores consagrados e clássicos latinos e gregos.

A leitura intensiva é enriquecida, posteriormente, com o advento do romance que coincide com a maior divulgação dos modos emocionais de leitura. Nessa época, a Nova Heloisa de Rousseau (1760), por sua exigência, deveria ser lida tanto quanto a Bíblia. Sua leitura provocou diferentes emoções, desmaios, choros, suicídios.

Mas é no século XIX e XX que a transmissão de textos e imagens, por via do impresso (livros, revistas, jornais, etc.), cresceu a ponto de ser considerada a “era de

ouro” da leitura. Ao analisar a trajetória da história do livro, Saliba (2005, p. 98), elucida que essa fase:

Foi a última a viver ainda imune à competição com outros meios de comunicação – TV, internet e todo o sofisticado aparato de mídia com páginas. Estaríamos hoje diante de uma terceira revolução da leitura? Independentemente da imprevisível resposta, esta recente história da leitura empolga e surpreende. Porque é a história de uma prática ligada talvez ao mais espetacular instrumento utilizado pelo homem. Que afinal, vem confirmar o que Jorge Luis Borges disse certa vez, de forma definitiva, sobre o livro: O microscópio e o telescópio são extensões de nossa visão; o telefone é a extensão de nossa voz; em seguida, temos o arado e a espada, extensões de nosso braço. O livro, porém, é outra coisa: o livro é uma extensão de nossa memória e da nossa imaginação.

Verificando-se mais precisamente as primeiras iniciativas do uso do livro como recurso didático, Gatti Júnior (1998, p. 5), esclarece:

O livro didático foi seguidamente utilizado nas sociedades com educação escolarizada institucionalizada, o que assinala a permanência desse antigo objeto desde há muito na cultura escolar. Na Europa, antes da existência da imprensa, os estudantes universitários produziam seus próprios cadernos-textos, pois os livros eram poucos e normalmente escritos à mão. A prática escolar do ditado remonta essa época, pois era a forma mais barata de acesso aos textos escolares. Com o advento da imprensa isso mudou e os livros foram os primeiros produtos feitos em série.

Nesse sentido, é pertinente lembrar que Comenius, na *Didática Magna* [1657] (1954, p. 339), ao expor a lógica que deveria orientar o sistema de ensino utiliza a metáfora do funcionamento de uma tipografia. Segundo ele,

O papel são os discípulos cuja inteligência hão de ser impressas com os caracteres das ciências. Os tipos ou caracteres são os livros didáticos e demais instrumentos preparados para este trabalho, graças aos quais se imprime, na inteligência, com facilidade tudo quanto se há de aprender. A tinta é a voz viva do professor que traduz o sentido das coisas e dos livros para os alunos. A prensa é a disciplina escolar que dispõe e sujeita a todos para receber o ensinamento.

Depois de verificarmos o entendimento que Comenius, pedagogo do século XVII, tinha sobre o livro didático, passamos a investigar o que autores atuais pensam sobre este recurso didático. Ao recorrermos à literatura que trata do livro no âmbito escolar, Apple (1995), aponta os livros didáticos como recurso material essencial para o desenvolvimento do processo de ensino nas salas de aulas, em diferentes países. Gimeno Sacristã (2000), observa que na aproximação entre a “prescrição curricular” e o currículo real, que se dinamiza na prática, existe uma construção intermediária que ocorre nos recursos pedagógicos, principalmente, nos livros didáticos. Lajolo (1996, p 3-7), por sua vez, caracteriza o

que vai ser utilizado em aula e cursos, na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. O livro didático é instrumento importante de ensino aprendizagem formal que, apesar de não ser o único, pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Gatti Junior (2004, p. 34), indica que os livros didáticos são tomados como:

material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação, materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suportes na formulação de História Nacional; fonte de registros de experiências e de relações pedagógicas ligadas às políticas pedagógicas da época; e, ainda, como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional.

O livro didático é utilizado em situações sistemáticas de ensino-aprendizagem. O mesmo expressa os diferentes aspectos do conhecimento humano explicitado em forma de disciplinas. Deveria ser utilizado como um recurso alternativo, mas é considerado o instrumento predominante e/ou único, na maioria

das vezes, nas salas de aula. Nessa perspectiva, é pertinente lembrar Choppin (2000, p. 111), quando afirma que:

Para el historiador que se interese por la educación, las ciencias, la cultura o incluso por la mentalidad, los manuales representan también una fuente privilegiada. Por ello me gustaria insistir sobre este asunto. Es por lo pronto una fuente abundante.

Os livros, além de se constituírem em fontes de conhecimento, exercem importante papel ao adaptarem, de forma didática, o saber acadêmico em saber escolar. Poderíamos acrescentar que, mesmo diante de tantas inovações de sua função, continua imprescindível. Ao se referir aos manuais escolares, Benítez (2000, p. 5), diz:

El Manual Escolar, libro de texto o libro escolar há tenido siempre, por su propia naturaleza, un carácter instrumental y una apariencia más bien modesta. Quizá por eso, los historiadores de la educación apenas le han dedicado atención, si exceptuamos las dos últimas décadas del siglo que ahora acaba. Desde entonces, sin embargo, el manual escolar se ha convertido en uno de los campos de conocimiento más prometedores de la historia de la educación, contagiando su interés incluso a los cultivadores de la historia del libro. Más aún, el manual escolar es hoy el lugar de encuentro obligado de diversas ramas de la historia de la educación: convergen en él la historia del currículo, la historia de las disciplinas escolares y la moderna historia interna de la escuela o de la práctica escolar.

O livro, com exceção da bíblia, durante muito tempo foi considerado um artigo de luxo, excentricidade e extravagância. O surgimento da imprensa favoreceu a sua divulgação e democratização. A partir do século XIX, quando ocorre a sistematização das ciências e a origem das disciplinas escolares, cria-se a

necessidade de instrumentais para apresentar as noções essenciais de cada área do conhecimento. Para Burguière (1993, p. 509), o aparecimento dos manuais³⁷,

está ligado à invenção da imprensa e ao desenvolvimento da instituição escolar. Pode-se dizer, grosso modo, que na França se iniciou no século XVII. Os primeiros manuais, se assim os podemos chamar, ainda se apresentavam sob uma forma indefinida, aide-mémoire cronológicos, às vezes redigidas em latim, que buscavam competir com os cadernos de notas manuscritas ditadas pelo professor durante o seu curso. Sua inadaptação é confirmada por Rollin, que escrevia, no início do século XVIII: “seria portanto desejável que houvesse uma obra composta explicitamente para os jovens”. (...). Essa obra não deveria ser nem um simples resumo, carregado quase unicamente de datas e de nomes, o que só poderia servir àqueles que já sabem história, nem deveria ser longa, pois jovens ocupados com muitos outros estudos não podem conceder um tempo considerável ao da História.

A partir dessas idéias, constata-se que a França é um dos primeiros países a ter seus livros escolares. Esse avanço é o resultado de uma gama de fatores como o uso de recursos viabilizados pelo surgimento da imprensa, bem como a formação das disciplinas que vieram, de certa forma, sacralizar os currículos. Para Gatti Júnior (2004, p. 36), os livros didáticos ganhavam,

em pleno século 17, uma função que conservam até os dias de hoje, a de portadores dos caracteres das ciências. De fato, durante os séculos subseqüentes, a palavra impressa, principalmente aquela registrada na forma de livros científicos, ganhariam um estatuto de verdade que ainda hoje se dissemina em grande parte dos bancos escolares e da vida cotidiana das pessoas.

O livro didático, como instrumento de educação formal, impulsiona a democratização do conhecimento, o desenvolvimento de políticas de educação e a construção de identidades. Nesse sentido, a abordagem que ora construímos vem ao encontro das idéias de Morales, Kiss e Guarda (2006, p. 27), de que

³⁷ Sobre o uso de Manuais na Europa veja GENOVES I, Gionvani. L' Immagine e l' ide adi Europa nei manuali scolastici (1900 – 1945). In: ANGELI, Franco. SPICAE Societas pro Investigatione Compare Adhesa Educacional. Milano (itália): Imagine elaborata da Studio 22; 200.

Centrar nuestra atención em el texto escolar va ma's allá de una preocupación por el anclaje formal que tiene este recurso en la rutina de la sala de clase, el apoyo pedagógico que representa para el docente y el salvavidas que significa para el alumno. Hemos enfocado nuestra mirada en el libro de texto escolar como una tecnología educativa que, en cuanto interventor, mediatiza socio culturalmente en los proceso de formación produciendo afectos en la construcción de la identidad cultural de la comunidad educativa em su conjunto. De esta manera nos interessó poner en evidencia al libro de texto escolar no sólo como difusor de saberes institucionalizados, sino como mediador antre el docente y el alumno, entre el conocimiento y su apropiación, y en la delimitación de las políticas culturales que orientan nuestra identidad.

A História do livro e da leitura ganha maior espaço a partir do momento em que a História Cultural assinala uma abordagem do passado sob à luz da contemporaneidade. De certa forma, ocorre esta interligação ao processo de discussão dos pressupostos das ciências humanas. Iniciando essa revisão, Belo (2002, p. 104), se refere:

qualquer livro, em qualquer época, seja ele impresso ou manuscrito, traz em si, para além das marcas de um trabalho intelectual, marcas de prática artesanais ou industriais, marcas de uma relação com o poder ou com outros indivíduos, marcas de um produto destinado a ser vendido ou trocado, marcas do estatuto social dos seus autores, marcas da relação do texto com o leitor, marcas de um uso da língua, enfim, marcas de um proprietário ou mesmo de um ato de leitura. Tudo o que está no livro, em qualquer livro, nos reenvia para fora dele.

As investigações relativas à história do livro e do livro didático foram, durante muito tempo, negligenciadas devido à dificuldade de acesso às coleções, à sua incompletude e dispersão. No Brasil, essa realidade remonta os fins do século XVIII e princípios do século XIX, quando, de acordo com Hallewell (1985, p. 143 – 144):

os primeiros livros escolares brasileiros foram impressos pela impressão Régia, mas esta primeira tentativa deveu-se às guerras napoleônicas, que interromperam os suprimentos normais da Europa. Depois que estes foram restabelecidos, durante muitos anos pouco mais ouvimos falar de livros escolares brasileiros. Não apenas o mercado era pequeno para interessar qualquer editora nacional, como também os métodos primitivos em ensino usados por muitas escolas, dispensavam inteiramente o uso de livros.

Acredita-se que, mesmo timidamente, o livro didático, a partir do século XIX, torna-se uma alternativa, tanto para a autonomização do escritor brasileiro, como um dos recursos didáticos mais utilizados. A aceitação do livro impresso vem da Europa ocidental. No que diz respeito ao uso dos manuais pedagógicos, no Brasil, pode-se dizer que os primeiros começam a chegar em meados dos Oitocentos, como os de João de Deus e Antônio Feliciano de Castilhos. Esses compêndios provocaram alguns questionamentos, mas contribuíram para firmar, aos poucos, um discurso intelectual nacionalista no que tange ao projeto escolar. De acordo com Bezerra e Luca (2006, p. 27), o:

empenho do Estado em se voltar para o objeto “livro didático” enraíza sua tradição no século XIX, em países que exerceram forte preponderância nos primórdios do sistema educacional brasileiro. É conhecida a importância atribuída às coleções de livros didáticos na França da Terceira República, que consagrou o modelo de escola laica, gratuita e obrigatória. Guy Bourde e Hervé Martin apontaram a proximidade da legislação escolar e os nomes de destaque da historiografia do tempo, G. Monod, Ernest Lavis e A. Rambaud.

Os poucos livros que circulavam na América Hispânica e no Brasil, principalmente até o século XIX, eram escritos na Europa e transmitiam o ponto de vista europeu. Oriundos de Portugal ou da França, os mesmos prestavam relevantes serviços a grupos sociais preocupados em preservar sua identidade cultural ou seus status econômico, social e político.

O Brasil, logo após a Independência (1822), vivencia um intenso processo de construção da sua identidade enquanto nação. A educação escolar é responsável pela criação da pedagogia da nação e pela divulgação de saberes e práticas culturais que inserem conceitos como pátria, patriotismo, nação e liberdade. A marca

desse período é a busca pela nossa história. É o momento em que aparecem os primeiros livros didáticos de História no Brasil. Essa inovação se deve às ações de brasileiros ilustrados, portadores de uma consciência sociopolítica e pertencentes a uma elite intelectual e política. O ensino de História e os livros didáticos abarcam as raízes da História do Brasil, heróis, batalhas, a grandeza do território, a natureza e o seu povo. Os livros didáticos produzidos nesse momento, de acordo com Gasparello (2004, p. 206), foram gerados no

interior de um grupo letrado e em meio ao ambiente de fervor patriótico da fase inicial de implantação do Estado monárquico. Surgiram, assim, sob o signo da construção do Estado Imperial e da nação. Os autores desse período – Bellegarde e Abreu e Lima – procuraram responder ao desafio da exigência histórica da divulgação/ criação de uma história da nação, que surgiu inspirada em autores estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento do interesse das questões nacionais na literatura brasileira e para os estudos históricos brasileiros, como Denis e Southey.

O pioneirismo em relação à produção didática brasileira coube a Henrique Luiz Niemeyer Bellegarde, que publica a obra *Resumo da História do Brasil* (1831). Trata-se da tradução atualizada e enriquecida do trabalho de Ferdinand Denis e, de acordo com o IHGB (1839), destaca-se pela elegância de seu estilo, concisão de pensamento e veracidade histórica. A mesma apresenta uma linguagem simples, com acentuado sentimento cívico-nacionalista, embora não fique atrelado às datas e eventos.

O livro mais significativo da primeira fase da historiografia didática brasileira foi elaborado pelo escritor e monarquista general José Inácio de Abreu e Lima. Esse pernambucano é partícipe da Revolução de 1817 e das lutas pela emancipação das Colônias sul-americanas. Abreu e Lima publica a obra *Compêndio de História do*

Brasil (1843), que se destina à formação cívica e nacionalista da juventude brasileira. É o primeiro compêndio a inserir documentos históricos. A sua história é contada a partir da dimensão do território, dos índios, da moral jesuítica, da civilização dos holandeses, dos paulistas, dos negros, da Revolução Mineira (1879), da Revolução Pernambucana (1817), da Independência, os Andradas, dos partidos políticos. Bellegard, Abreu e Lima lançaram as bases de uma História Nacional permeada por mitos, fatos, heróis, eventos e valores, que foram perpetuados no imaginário dos brasileiros.

O segundo momento é marcado pela consolidação do IHGB³⁸. Essa instituição estimula a pesquisa e a escrita de temas brasileiros, legitimando assim, a nossa historiografia. Além dessas atividades, o IHGB orienta a produção didática. Nessa fase, destacam-se dois autores: o historiador erudito Varnhagen e o literato e autor de livros didáticos, Joaquim Manuel de Macedo.

A obra História Geral do Brasil, de Varnhagen (1854), inspirada na historiografia alemã, surgiu em um momento de construção da unidade e identidade nacional. Trata-se da primeira história erudita elaborada por um autor brasileiro que busca, de forma permanente, documentos e a valorização das fontes na escrita da História. O mesmo realiza uma abordagem estática e cronológica do processo histórico, quando ressalta a monarquia e o culto à ordem. Retrata uma história oficial e legitimada socialmente através de um discurso conservador e tradicional. Essa obra torna-se uma referência para se pensar o Brasil através dos livros didáticos.

³⁸ Foi a primeira instituição do gênero no Continente. Em 1843 foi fundado o IHG do Uruguai e alguns anos depois na Argentina. (Wehling, 1999).

Joaquim Manuel de Macedo (1820 - 1882), fluminense, médico, poeta, dramaturgo, político, professor do Imperial Colégio, publica em 1861, *Lições de História do Brasil*³⁹. Inspirado na matriz Varnhageniana fornece idéias norteadoras para a construção da memória social do Império e parte da República. Essa obra é o resultado de sua experiência como docente e apresenta pontos convergentes com a obra *História Geral do Brasil*, de Varnhagen (1854), laços com o projeto de nação idealizado pelo IHGB e com o Plano de Estudos do Colégio Pedro II.

Macedo contribuiu para criação de uma pedagogia para o ensino de História. As suas lições, no entendimento de Gasparello (2004, p. 207), além de

Contribuírem para o fortalecimento de uma imagem de nação identificada com o império dos bacharéis e da classe senhorial, ajudaram a tornar mais visível a especificidade do ofício de professor-autor do livro didático: não apenas pesquisar e conhecer História, mas ensinar: preocupar-se com as formas de aprendizagem dos alunos e com isto inventar um método de ensino, com a criação de instrumentos didáticos apropriados. Com Macedo, ficaram mais claras as semelhanças e diferenças entre o livro de História erudita e o livro de História escolar, bem como articulação das peças-chaves do triângulo historiador – professor – livro didático.

Podemos dizer que Bellegarde e Abreu e Lima foram os responsáveis pela criação dos fundamentos da produção textual do livro didático de História do Brasil. A seguir, Macedo sugeriu as indicações de que para escrever um livro de História era preciso o respaldo da prática pedagógica, isto é, significava não apenas ter o domínio da cultura, mas ter vivência na prática de ensinar. Nessa época, fortaleceu-se a idéia de uma História Nacional que vinha ao encontro dos objetivos da elite monárquica de origem portuguesa.

³⁹ Sobre ver MATTOS, Selma Rinaldi de. *Lições de Macedo: uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

As investigações revelam que os primeiros anos da República (1889), conhecem uma renovação no campo historiográfico e do ensino de História do Brasil. Nesse momento de inovação, são notáveis as contribuições de Capistrano de Abreu, como pesquisador, e de João Ribeiro, que cria uma original produção destinada às atividades de ensino de História. Nas primeiras décadas da República, a produção historiográfica, conforme Fonseca (2001, p. 93), manteve-se estreitamente:

vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) onde, desde a segunda metade do século XIX, desenvolvia-se o projeto de elaboração de uma história nacional. A princípio, os estudos produzidos no âmbito do Instituto eram marcados pela exaltação da monarquia e da colonização portuguesa no Brasil, vista como a responsável pela construção dos alicerces da nação. Com o advento da República, as preocupações voltaram-se para a valorização do novo regime, o prestígio da colonização portuguesa sofreu alguns reveses, mas as diretrizes metodológicas fundamentais do IHGB se mantiveram até, pelo menos, o início da década de 30 do século XX. Continuou-se a produzir uma história centralizada nos fatos políticos, nos feitos dos grandes homens, nos episódios grandiosos da expansão da colonização e da ocupação do território brasileiro e, sobretudo, na valorização da idéia de unidade nacional.

Em sua abordagem, Fonseca evidencia dois momentos desta produção historiográfica: o primeiro, permeado por uma História com forte caráter cívico e nacionalista, preocupado com a construção de uma identidade enquanto nação; o segundo, que ocorreu com as novas idéias articuladas ao movimento republicano e que se notabilizava pelo idealismo de ordem e progresso.

Capistrano de Abreu viveu em uma época de plena afirmação do Estado Nacional e de divulgação de conhecimentos inéditos produzidos por Comte, Buckle, Darwin, Spencer. Enriqueceu a sua formação teórica lendo sobre o positivismo, determinismo climático, determinismo biológico, teorias raciais, etc. De acordo com

Diehl (2005, p. 51 - 52), torna-se um dos principais historiadores da virada século XIX, especialmente, por quatro aspectos:

O primeiro vincula-se à institucionalização de fundamentos modernos da disciplina histórica num contexto recheado de inovações teóricas como na segunda metade do século XIX. O segundo aspecto é o interesse cada vez maior e a sua recepção dos debates filosóficos e culturais da Alemanha e Inglaterra no Brasil em contrapartida à França, após o desfecho da guerra franco-prussiana. O terceiro diz respeito às mudanças estruturais ocorridas no Brasil neste período como a Guerra do Paraguai, o processo de mudança da mão-de-obra e a fragilidade da monarquia com a instalação da República. O quarto aspecto está vinculado ao objetivo de escrever livros didáticos na perspectiva de institucionalizar os conhecimentos no ambiente escolar.

Capistrano de Abreu⁴⁰ destaca-se como historiador ao reunir as fontes, os documentos, interpretá-los e ao organizar a obra de Varnhagen. Um de seus objetivos, como bem aponta Diehl (2005), era escrever uma obra didática, o que não acabou acontecendo. Por outro lado, Capistrano⁴¹ focaliza os aspectos sociais e econômicos da realidade. As suas obras mais conhecidas são: Capítulos de História Colonial e Caminhos Antigos e povoamento do Brasil que, pela sua moderna concepção de História, se tornaram obras de referência.

Ao investigar sobre a produção e qualidade do livro didático neste período histórico, Fonseca (2001, p. 93), esclarece:

a produção dos livros didáticos de História esteve fortemente ligada ao IHGB, já que muitos historiadores a ele vinculados escreviam os livros mais conhecidos e utilizados nos ensinos primário e secundário. Tais vínculos garantiam continuidade às formas de interpretação então predominantes da História do Brasil que passavam do IHGB às salas de aula das escolas

⁴⁰ Sobre ver ARAÚJO, Ricardo Banzaquen de. Ronda noturna: narrativa, crítica e verdade em Capistrano de Abreu. Revista Estudos Históricos. nº 01. Rio de Janeiro, 1988, p. 28 – 54. Ver também: CONTIGO, Rebeca. “Paulo amido”: amizade, mecenato e ofício do historiador nas Cartas de Capistrano de Abreu. In: GOMES, Angela de Castro (org). Escrita de si. Escrita da História. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 163 – 193.

⁴¹ As leituras da obra de Capistrano de Abreu inspiraram Paulo Prado a escrever o seu Retrato do Brasil (1928).

através da mediação dos livros didáticos, reforçando-as e difundindo-as. Pouco a pouco, junto aos textos narrativos, foram sendo incluídas ilustrações visando fazer com que os alunos aprendessem também “pelos olhos”, como sugeria Jonathas Serrano no início do século XX, espelhando-se no francês Ernest Lavissee, que insistia na necessidade de fazer com que as crianças vissem cenas históricas, para compreender a história.

Os primórdios da vida republicana são marcados também pela contribuição de João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes, como intelectual e professor, é pelo livro de História do Brasil⁴², publicado em 1900, que, de acordo com Gasparello (2004, p. 163), não foi apenas mais um compêndio.

A qualidade do texto, na composição de uma síntese fundamental da história nacional, aliada a uma inovadora interpretação da trajetória nacional, garantiram a João Ribeiro um lugar destacado na historiografia, e o seu reconhecimento como historiador. Seu livro repercutiu no mundo intelectual da capital e teve ampla aceitação no ensino, atestada por sucessivas edições, principalmente na versão Curso Superior para Ginásios e Escolas Normais.

João Ribeiro sugere o uso de mapas nas aulas de História e inova ao inserir ilustrações, com o “o último tamoio”, as “estampas” do Príncipe Maurício de Nassau, D. Pedro I e José Bonifácio; o índio Uapé do Amazonas, D. Pedro II e Duque de Caxias. Essas imagens, de certa forma, representam a força simbólica importante na construção da idéia de nação. As características da História do Brasil, de João Ribeiro, levantadas pela crítica⁴³, conforme Gasparello (2004, p. 167), foram a

metodologia e a forma da escrita. Mas outros aspectos merecem ser ressaltados, por conferirem o caráter marcadamente didático e inovador da obra, como o plano geral do livro e a organização do texto. A inovação didática foi a reunião de assuntos por unidades, em lugar dos antigos “pontos”

⁴² Sobre o citado livro de João Ribeiro, História do Brasil (1900) e o de Joaquim Manuel de Macedo. Ver tese de MELO, Ciro F. C. Bandeira. Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1997.

⁴³ Sobre ver ARARIPE JUNIOR, Tristão de Alencar. “João Ribeiro, filósofo e historiador”. In: RIBEIRO, João. História do Brasil. Curso Superior. 2ª ed. Rio de Janeiro/S/ao Paulo: Livraria Francisco Alves, 1901.

ou “lições”, apresentados soltos, com exclusivo critério cronológico, sem a preocupação de conectá-los por uma compreensão mais abrangente, como fez Ribeiro. Embora o autor acompanhe o programa oficial do Colégio, não se limitou a discorrer sobre os pontos do mesmo, mas de uma outra feição, uma nova organização à matéria, que demonstra ser o fruto de profunda reflexão sobre a formação histórica do Brasil. Outros aspectos que se distinguem na fabricação do livro são a apresentação de textos em tipo menor, com títulos impressos em itálico no índice, além de “Sinopse geral”, já indicada, ao final de cada unidade.

Nessa fase, os livros didáticos produzidos e utilizados nas salas de aula⁴⁴ reinventam a nação sob a perspectiva republicana. Apresentam um posicionamento mais crítico em relação aos colonizadores, abordagens que valorizam ou não determinados personagens, como José Bonifácio, e divulgam o ideal republicano. Nesse sentido, Bittencourt (2004, p. 309), diz:

Os livros didáticos, ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma seqüência linear, segundo a lógica cartesiana que conformava a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as “lições”. Os livros didáticos serviam de importante e cômodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor. Para os pais de alunos, um bom professor era o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de “dar todas as lições” do livro.

Rocha Pombo, que havia publicado dez volumes de História do Brasil, em 1919 compôs um compêndio de História do Brasil para o ensino secundário (Editora Weiszflog Irmãos, São Paulo, 1919). O mesmo atinge, em poucos anos, várias edições. Até essa época, o movimento de imposição de um sentido nacionalista à História do Brasil contava com a militância de vários autores de livros escolares.

⁴⁴ Outras obras didáticas foram publicadas e utilizadas nessa época: COUTTO, Pedro de. Pontos de História do Brasil (1915); FLEIRIUSS, Marx; MAGALHÃES, Basílio de. Quadros de História Pátria (1918); CABRAL, Mário da Veiga. Compêndio de História do Brasil (1920). Escritores e intelectuais escreveram manuais de cunho didático. Silvio Romero, Olavo Bilac, Coelho Neto, Manuel Bonfim e Barão do Rio Branco. A respeito das obras escritas por esses autores. Ver: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História. v. 13, nº 25/26. São Paulo: USP, set. 1992 – ago. 1993, p. 193 – 221.

Além do Rocha Pombo, faziam parte desse grupo Jonathas Serrano, João Ribeiro e Oliveira Lima.

Poderíamos acrescentar que as idéias oriundas da historiografia francesa de matriz positivista, bem como os historiadores ligados aos cânones do IHGB foram bastante utilizadas nas escolas brasileiras. Além disso, é preciso lembrar que, as relações entre o Estado e os livros didáticos podem ser encaradas como tênues e pouco definidas.

A propagação do movimento modernista, durante a década de 1920, e das idéias nacionalistas, na década de 1930, assinalam o início de um novo momento na trajetória do livro didático de história na educação brasileira. Ao tratar desse momento, Caimi (1999, p. 34), enfatiza:

Na década de 1930, acentuou-se o emprego de manuais produzidos no país, fato que se deveu especialmente a dois fatores: o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise de 1929 e o desenvolvimento de uma política educacional consistente através de Francisco Campos.

As mudanças começam a ocorrer a partir da Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES). Além da difusão intensiva do ensino público, o MES passa a coordenar as ações de produção, circulação e distribuição dos livros didáticos.

Em 1936, é criada a Comissão Nacional de Literatura Infantil, que tinha entre as suas atribuições: realizar levantamentos sobre a situação desse tipo de produção literária existente; selecionar livros para serem traduzidos; classificar as obras por

idade e censurá-las se fosse preciso; promover intensamente o desenvolvimento de uma literatura de melhor qualidade para crianças e jovens. Essa comissão deveria premiar as obras de literatura infantil⁴⁵.

O MES é o responsável pela análise dos conteúdos divulgados através dos livros didáticos. Em 1937, é criado, pelo ministro Gustavo Capanema, o Instituto Nacional do Livro Didático, que tinha como papel assegurar a divulgação e distribuição das obras de interesse cultural e educacional.

O livro didático inseria-se em uma política de educação sintonizada com o nacionalismo brasileiro. O mesmo deveria contribuir para consolidar a idéia de nação, ordem e segurança. Em 1938, através do decreto nº 1.006/38, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático. A sua criação, segundo Schäffer (1999, p. 135), foi:

Para examinar e julgar os livros didáticos, indicar obras de valor para tradução e outras atividades conexas. Implantou-se oficialmente, o controle político-ideológico, coerente com o pensamento expresso por Capanema, ministro da educação durante o Estado Novo para quem a educação não é neutra, mas precisa ser conduzida pelas diretrizes do sistema que representa as bases da Educação.

Bezerra e Luca (2006, p. 29 - 30), por sua vez, esclarecem que, em 1938, já sob a:

égide da ditadura do Estado Novo foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), à qual caberia zelar pelo conteúdo dos materiais utilizados pelos alunos. Como bem salientou Luis Reznik, o ensino de História do Brasil tornou-se objeto de particular preocupação dos intelectuais vinculados ao poder, na medida em que a disciplina cumpria papel estratégico no processo de construção da identidade nacional e da memória histórica, ambas forjadas

⁴⁵ Sobre ver GOMES, Ângela de Castro. As Aventuras de Tibicuera: Literatura Infantil e História do Brasil na Era Vargas. Palestra apresentada no XV Congresso de Iniciação Científica da UNESP. Disponível em : www.unesp.br/propp. Acesso em jun/2004.

de acordo com os princípios abraçados pelo regime e que deveriam estar presentes nos livros utilizados em todas as escolas do país⁴⁶.

Com a criação da CNLD (1938), implanta-se, em caráter oficial, o controle político-ideológico nos materiais didático-pedagógicos. Os mesmos deviam estar em sintonia com o pensamento da época, isto é, do Estado Novo (1937/1945). Capanema defendia a idéia de que a educação deveria ser orientada por diretrizes emanadas do Estado e gerir a construção das bases da nação.

O livro didático passa a ser o grande canal de divulgação do ideário estadonovista (ordem da nação, brasilidade, segurança nacional). Ao investigar a presença do livro didático nesse período, Freitag (1997, p. 12 - 13), assinala que, em 1938, aparece pela primeira vez a sua definição:

Compêndios são livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula, tais livros também chamados de texto, livro texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Vale ressaltar que a partir da criação dos cursos de Licenciatura na USP (1932/1934) irradia-se pelo Brasil um processo de formação qualificada de professores. Com certeza, a criação do Curso de História propicia a formação de professores que irão atuar de forma produtiva, pois essas oportunidades de aprimoramento teórico e metodológico irão refletir-se, gradativamente, na produção de manuais didáticos, nos próximos vinte anos. A CNLD segue orientando a política

⁴⁶ Sobre ver REZNIK, Luís. Tecendo o amanhã. A História do Brasil no Ensino Secundário: Programas e Livros Didáticos, 1931 a 1945. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFF, 1992. Ver também GOMES, Ângela de Castro. História e Historiadores. A Política Cultural do Estado Novo. Rio de Janeiro: FGV, 1996. HORTA, José Silvério Baía. O hino, o sermão e a ordem do dia. A Educação no Brasil (1930 - 1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

do livro didático até os primeiros anos da década de 1960. No que diz respeito à produção de livro didático, na fase compreendida entre as décadas de 1930 e 1960, é caracterizada por Gatti Junior (2002, p.), como:

permanecendo longo período no mercado, sofrendo poucas alterações; possuíam autores provenientes de lugares tidos como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; eram publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não o tinham como mercadoria principal; não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias para as quais se destinavam.

Em 1964, com o golpe de Estado, implanta-se o Regime Militar. A educação brasileira começa a vivenciar um processo pautado pela repressão, privatização do ensino, exclusão, desmobilização do magistério e divulgação de uma pedagogia alicerçada em objetivos discutíveis. Os ideais da doutrina de segurança nacional vão ter sua presença assegurada nos currículos escolares. Neste contexto, é natural que a intervenção do Estado⁴⁷, na questão do livro didático, passe a ocorrer com maior intensidade. Ao analisarem esse período, Bezerra e Luca (2006, p. 30), advertem:

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava.

Na realidade, entre os anos de 1964 e 1968, foram assinados doze acordos entre MEC/USAID, que em nada lembram as idéias de John Dewey e de filósofos da educação democrática dos EUA. Além disso, esses acordos geraram denúncias de

⁴⁷ Sobre ver Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos, resultado de estudos e discussões realizadas pela Comissão Técnica para avaliação de Livros Didáticos, cuja redação final ficou a cargo do professor Antônio Augusto Gomes. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001. ver especialmente p. 11 – 18 r 55 – 56.

controle norte-americano na produção didática⁴⁸ e de influências no processo educacional. O nono acordo MEC/Usaid, assinado em seis de janeiro de 1967, conforme Mathias (2004, p. 160), foi um acordo entre:

MEC – SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) – USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais por esse acordo, seriam colocados no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas; ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da Usaid o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, norte-americanos.

A partir dos anos 1960, em vários países do mundo, amplia-se o repensar do papel da escola. No Brasil há um aumento do público escolar em meio a uma nova realidade social e política implementada a partir do Golpe (1964). Essas novidades passam a exigir uma nova prática pedagógica. Os livros didáticos⁴⁹, gradativamente, deixaram de ser instrumentais de referência e passaram a orientar o desenvolvimento da ação docente. O Estado incentiva a indústria cultural, as escolas passam a adotá-los em número expressivo e os livros passam a didatizar os currículos. Ao se referir a essa época, Fonseca (2004, p. 50 - 51) diz:

Os governos pós 1964 incentivaram a indústria editorial brasileira de diversas formas. Em primeiro lugar, puseram fim ao projeto de governo Jânio Quadros/João Goulart, que visava a padronização do livro didático, além de concentrar suas produções e sua distribuição nas mãos do Ministério da Educação. A partir daí, estabeleceu-se a isenção de impostos a todas as fases de produção e comercialização de livros, jornais e periódicos, conforme exposto na alínea "d", do item III, artigo 19, capítulo V da Constituição Federal de 1967. Essa isenção se estendia também à produção de papel. O Brasil, de importador de papel de 1967, passou a ser exportador de papel e celulose nos 80, graças aos incentivos fiscais que beneficiaram, principalmente, os investimentos das empresas estrangeiras.

⁴⁸ Sobre ver ARAUJO OLIVEIRA, João B. A Política do Livro Didático. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

⁴⁹ Nos anos 1960 entre os livros didáticos de História mais conhecidos e adotados nas escolas estão os de Borges Hermida e o do Souto Maior.

Os governos militares e o Conselho Federal de Cultura incentivaram a ampliação da produção e a renovação tecnológica, o que representou um enorme avanço em termos de oferta e qualidade⁵⁰.

A partir de 1968, com o AI₅ intensifica-se o controle ideológico. Em 1969, a disciplina de Educação Moral e Cívica é criada pelo decreto nº 869 (12.12.1969) e torna-se obrigatória, inclusive, como prática educativa. Para planejar, controlar e revigorar a Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Essa comissão acompanhou e controlou todas as publicações na área do livro didático, que traziam a seguinte inscrição: “Aprovado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo”. É evidente que os autores adotavam uma autocensura para poder ter suas obras aprovadas.

Em 1971, a lei 5.692/71 introduz a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. O tecnicismo marca a educação brasileira e as ciências humanas perdem um espaço considerável. Essas alterações influenciaram na organização dos livros didáticos, que passam a adotar a metodologia do trabalho dirigido ou instrução programada.

Na década de 1970, a sociedade brasileira começa a sentir com mais intensidade os reflexos da implantação da Ditadura Militar, do êxodo rural, urbanização, etc. Esse processo começa a ser observado no universo escolar, tanto pelo surgimento de alunos oriundos da zona rural (campesinato) e da zona urbana (filhos de operários), como por uma nova produção de textos escolares. Os manuais

⁵⁰ Sobre ver OLIVEIRA, João Batista Araújo e. A Pedagogia e a Economia do Livro Didático. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

passam a ocupar importante papel no lócus da sala de aula e nos planos dos governantes.

As alterações na política educacional brasileira, na década de 1970, determinam sucessivas mudanças nas instituições e na política do livro didático. Em 1971, foi extinta a COLTED. No mesmo ano, é criado o Instituto Nacional do Livro Didático (INLD), órgão que assumia a responsabilidade de administrar e controlar os recursos financeiros destinados a implementar a política educacional e desenvolver o Programa do Livro Didático para o ensino fundamental (PLIDEF). Em 1976, é criada a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar). Essa fundação tinha, entre suas finalidades, definir as diretrizes da produção e distribuição do livro didático.

O final da década de 1970 e o início dos anos 1980 são marcados por inúmeras transformações que vão refletir, inclusive, na produção e política do livro didático. Em 1985, o decreto nº 9.154 institui o PNDL (Programa Nacional do Livro Didático). Esse programa estipula o fluxo regular de recursos para aquisição e distribuição de livros didáticos em todo o Brasil.

A partir dos fins da década de 1970, o Brasil vivencia um intenso movimento de abertura política e reivindicações sociais, que permitem avanços e renovações em todas as áreas e sentidos. A educação brasileira inaugura um novo momento de encontros, discussões e divulgação de novos pressupostos teóricos/metodológicos, os quais vão permitir o surgimento da chamada “Era do Repensando”.

A partir dos fins da década de oitenta e princípios dos anos noventa inicia-se um movimento de renovação dos livros didáticos de História. Esse processo abrange a linguagem e a apresentação; inova ao sugerir a discussão de conceitos, o estudo de documentos, a inserção de fragmentos de textos de outros autores e a publicação dos paradidáticos. A modernização, conforme Gatti Júnior (2004, p. 106), ocorre e:

Possibilita a melhoria do padrão estético dos mesmos. O uso das cores é uma marca dos livros destinados ao ensino fundamental, em que existem mais ilustrações, boxes e outros recursos de edição e formatação do texto. Os livros destinados ao ensino médio eram à época mais despojados que os primeiros. Neles, o privilégio sempre esteve no texto escrito e não nos filigranas e ilustrações.

Na continuidade de sua análise Gatti Júnior, (2004, p. 192), diz:

Outras constatações relevantes referem-se, de um lado, à percepção que demonstraram os editores sobre o processo de mudança que a literatura didática em geral e a de História em particular haviam passado no período compreendido entre a década de 1970 e 1990, pois todos assinalaram que de um material voltado para memorização, com pouca didatização e mesmo criatividade existente até parte da década de 1980 e de modo mais marcante na década de 1990, para um material mais crítico, didatizado e criativo, por força dos processos de avaliação, mas também de melhorias tecnológicas e mudanças de paradigmas em relação aos conteúdos e à postura didático-pedagógica presente nos livros didáticos.

É interessante lembrar que no período compreendido entre a década de 1960 e os anos noventa ocorre a passagem de uma forma de produção quase artesanal para uma produção industrial preocupada com a crescente demanda do mercado. Na área de História, percebe-se um processo de melhoria da qualidade dos conteúdos que se tornam mais críticos e completos, quanto à edição que utiliza diferentes cores, bem como um papel de melhor qualidade. É evidente que, nesse contexto, ocorre o crescimento do interesse das livrarias e do governo federal.

Ainda poderíamos dizer que a renovação ocorrida na década de oitenta, que havia repensado a linguagem, os conceitos, as explicações e o trabalho com documentos, já havia se consolidado e que nos anos noventa, outras características começariam a surgir. Nesse caminho ocorre: a ampliação do campo do conhecimento histórico ensinado nas escolas; a organização articulada dos conteúdos de História Geral, da América e Brasil; a introdução de novos temas ligados à História das Mentalidades e do Cotidiano; a ampliação do mercado para os paradidáticos, bem como o fortalecimento das editoras como agentes que passam a influenciar sobre o que e como ensinar História. Por outro lado, torna-se pertinente salientar a contribuição de Fonseca (2004, p. 57), que chama a atenção sobre esse momento histórico em que:

A preocupação central da sociedade e do Estado é construir uma educação básica de qualidade, é imprescindível aprimorar a política nacional do livro didático. Para isso é preciso aprofundar o processo de avaliação permanente da produção disponível no mercado. O Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, devem exigir seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, inclusive exigindo revisão ou retirando do mercado os livros desatualizados, dos que contenham erros conceituais e dos que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos.

O livro didático precisa acompanhar as permanentes mutações que ocorrem rapidamente na sociedade contemporânea. Na realidade, este processo de qualificação cada vez mais necessário deve acompanhar não apenas as inovações estéticas de sua apresentação como acrescentando abordagens de temáticas ou períodos históricos que até então ficaram esquecidos em um enorme silêncio.

Em meio a essas renovações, uma das atitudes era rever e aperfeiçoar o livro didático de História⁵¹. Foram sugeridas mudanças na linguagem, na apresentação, inserção de documentos escritos, fatos, desenhos e seleção de textos. Por outro lado, o movimento foi incrementado com o lançamento de coleções complementadas pelos livros paradidáticos. Ao analisar a produção de livros didáticos, a partir do final dos anos oitenta, Napolitano (2003, p. 177), observa:

Uma das características mais interessantes dos livros didáticos a partir do final dos anos 80 é o convívio entre a velha História Positivista (com uma visão de fatos políticos, datas e atores individuais), a visão de modo de produção, o conflito social e processo (conceitos basicamente marxistas) e a inclusão de temas do cotidiano, da vida privada, da cultura e mentalidade coletivas (absorvidos em grande parte da historiografia francesa, em que pese a importância de autores como E. Thompson para o estudo do cotidiano operário). Essa abordagem marca não apenas o ensino de História Geral e Contemporânea, mas o ensino de História como um todo, deve-se menos à negligência na formação teórica dos professores ou autores de livros didáticos, mas às peculiaridades na formação do profissional de História do Brasil, tradicionalmente eclética e bastante sensível aos modismos intelectuais.

Na continuidade de sua abordagem, Napolitano (2003, p. 177 - 178), diz:

Também não podemos esquecer o lugar que ocupa o livro didático no Brasil. Consumido ao mesmo tempo como ensaio e obra de referência, como material explicativo (sobre processos e estruturas) e informático (sobre conteúdos factuais), as políticas editoriais acabam sendo bastante conservadoras, pois o livro acaba suprimindo lacunas de informações historiográficas básicas, ao mesmo tempo em que são exigidos como elemento de reflexão sobre os fazeres e métodos da História.

A produção didática escolar sempre foi vigiada por órgãos nacionais e avaliada por profissionais da Educação, originando polêmicas, críticas e investigações. Os livros didáticos, muitas vezes, foram culpados pelas mazelas do

⁵¹ Sobre ver MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marros C. de (org). Historiografia Brasileira em perspectiva. São Paulo: Contexto, 1998, p. 271 - 296.

ensino de História, pelas deficiências em termos de conteúdos, por lacunas ou silêncios, erros conceituais⁵². No entanto, o livro didático precisa desempenhar um papel efetivo no ensino. Em um outro olhar, verificamos que os críticos esquecem que o seu uso didático depara-se com limites, vantagens e desvantagens. Esses aspectos precisam ser observados com maior cuidado.

A partir de 1994, o MEC implantou, paulatinamente, o processo de avaliação didática. Nos últimos anos, os resultados desse trabalho têm promovido polêmicas quanto ao papel desempenhado pelos manuais na vida social e cultural, bem como a sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção do livro didático no Brasil.

No caso específico da História, estabeleceu-se um novo e necessário diálogo entre o saber acadêmico e o saber escolar. Os estudiosos responsáveis pela avaliação estabeleceram critérios eficazes para a análise de contribuição metodológica do livro didático no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Esse processo avaliativo abrange os livros didáticos do ensino fundamental.

O MEC está ampliando o Programa Livro Didático para o Ensino Médio. Alunos e professores das escolas públicas foram contemplados com compêndios de Português, Matemática (2006) e Biologia (2007). Nesse momento, já existe previsão de doação pelo MEC de livros didáticos de História para o público de Ensino Médio, a partir de 2008. É preciso ressaltar que esse nível de ensino utiliza os livros didáticos que analisamos no quarto capítulo dessa construção.

⁵² Sobre ver ARAÚJO, Luciana Telles. O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores das escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo. Dissertação Mestrado em Educação. São Paulo: PUCSP, 2001.

Nos compêndios persistem aspectos consagrados pela historiografia, como a divisão da História escolar e acadêmica da Antiguidade à Idade Contemporânea. Nos últimos anos, os livros didáticos começaram a renovar-se, inclusive, com as abordagens de novos temas, principalmente, ligados à História Cultural.

No Ensino Médio, os livros didáticos são pressionados pela necessidade de preparar o aluno para o vestibular, cujas provas de História ainda são pautadas pelos temas e cronologias tradicionais. Apesar dessa dificuldade no Ensino Médio, na perspectiva de Bittencourt (2004, p. 310), a renovação é maior com a:

criação da denominada “história integrada”, que junta conteúdos de História do Brasil, da América e Geral em aparente organização sincrônica no tempo. O risco dessa produção está em preterir os estudos sobre a história brasileira, priorizando temáticas da história geral segundo uma visão eurocêntrica e fornecendo explicações dos problemas brasileiros sob a “influência” exclusivamente externa. Inspirados em obras estrangeiras, francesas, sobretudo, que organizam os chamados “dossiês”, nos quais é apresentada uma série de dados adicionais ao texto principal do capítulo, os manuais didáticos, de maneira geral, têm-se esmerado na inclusão de documentos.

Bittencourt (2004, p. 310), continua:

Estes são de natureza diversa, destacando-se excertos de notícias de jornais, de obras literárias, de obras de historiadores e letras de músicas, além de ilustrações, gráficos, mapas e dados estatísticos. As ilustrações, na maioria dos livros, continuam sendo apresentadas sem as devidas referências de origem (autoria, data, locais de produção e preservação) e, assim como os demais documentos inseridos no final dos capítulos, sem sugestões de análises que permitam uma atividade pedagógica adequada para um aproveitamento consistente desse material.

Os livros didáticos são objetos culturais integrantes da “tradição escolar”, utilizados há aproximadamente dois séculos, por professores e alunos. Apesar da concorrência com as novas tecnologias, esses compêndios continuam a ser um

símbolo do saber escolar. Nesse sentido, tudo se une na mesma interessante passagem, de Donato (2002, p. 79) quando explica:

O livro didático é um artefato pedagógico muito utilizado nas salas de aula. Ele tem sido utilizado como um recurso imprescindível, mas suas certezas raramente são questionadas e refletidas. Mas ele não é apenas um instrumento pedagógico, ele se apresenta como lugar de elaboração do saber, portanto, com muitos significados, ele é um espaço privilegiado para construção e subjetivação das identidades.

Na realidade, o livro didático é um instrumento que exerce um importante papel para fazer circular na escola o saber histórico-científico produzido pelos historiadores. É nele que a maioria do público interessado vai buscar as informações necessárias para tirar dúvidas ou satisfazer curiosidades. O mesmo deve passar, didaticamente, um conhecimento histórico de qualidade. E esse conhecimento, deve ser acessível para a maioria das pessoas, ou seja, ao homem comum.

A organização do livro didático está associada ao seu tempo histórico, às políticas educacionais e às tendências pedagógicas vigentes. É natural que receba diferentes influências de natureza diversas. Ao se referir às ligações do livro didático com o seu contexto, Caimi (1999, p. 28), diz que ele não é:

Neutro do ponto de vista teórico, metodológico e ideológico, trazendo em si condicionamentos marcados pela concepção de mundo e lugar social do autor, pelas políticas educacionais em termos de currículos e programas; pelo mercado editorial, etc., envolve diferentes segmentos no processo de elaboração e consumo – autores, editores, estado, professores, alunos. Assim, o livro é uma questão que não se restringe a questões pedagógicas, mas tem implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas.

O livro didático é utilizado para leitura, consulta ou complementação de informações. Apresenta os conteúdos de forma seqüencial e simplificado, de acordo

com o ponto de vista do autor; textos, fragmentos de documentos, ilustrações, fotografias, mapas, muitas vezes, articuladas na organização, mas não exploradas no ponto de vista didático. A maioria dos manuais apresentam um planejamento que acaba sendo seguido fielmente pelos professores.

Ao tratar a respeito do conhecimento que é apresentado no livro didático, Demo (1998, p. 27), faz sua análise:

O manejo do conhecimento disponível encontra expressão importante nos livros didáticos, hoje colocados sob severa crítica, mas que serão sempre apoio importante ao processo ensino-aprendizagem, desde que elaborados com qualidade. Esta qualidade está, sobretudo em não instalarem a expectativa em tábua de receitas prontas, simplificações rebaixadas, reprodução sistemática. Todavia, se bem feito, podem instigar o aprender a aprender e o saber pensar, à medida que exigem raciocínio completo, promovem o exercício constante da fundamentação cuidadosa e bem argumentada, conjugam bem teoria e prática, alicerçam a capacidade criadora, e assim por diante. Não faltam livros didáticos imbecilizantes, maliciosamente ideológicos, mentirosos e mal feitos.

Quanto ao saber histórico apresentado no livro, Donato, (2002, p. 80), por sua vez, afirma:

É constituído de narrativas. Estas são o resultado das pesquisas científicas que observaram, classificaram e anotaram a realidade social. Através da utilização dos conceitos, a ciência não se dá à luz da realidade como a problemática. Mas ela não só problematiza, mas, através das nomeações, atribui aos homens, às mulheres, aos lugares e às coisas de uma forma geral, várias identidades.

No início da década de 1990, foi divulgada uma interessante análise do livro didático de História feita por Baldissera, sob o ponto de vista lingüístico conceitual. Para ele (1994, p. 127), os autores, em geral,

Parecem desconhecer o universo lingüístico do aluno, elaborando textos de compreensão discutível para a faixa etária dos alunos aos quais se destinam. Alguns desses textos estão repletos de termos e expressões rebuscadas; outros possuem uma linguagem cientificamente, demasiadamente hermética; outros, ainda apresentam uma soma dos dois problemas.

Além das questões lingüísticas e conceituais, observam-se outros problemas presentes nos livros didáticos como: a seleção arbitrária dos temas ou conteúdos, a ideologização, a simplificação na exposição, a fragmentação dos temas. Muitas vezes, deixam dúvidas quanto à correção e atualidade das informações, o tratamento dos dados e conceitos, adequação e correção dos exemplos e ilustrações, bem como a validade de certas atividades propostas. Os livros são alvos de crítica a respeito da forma e conteúdo, raramente sobre a ausência de elementos teóricos. Ao analisar o livro didático, Macedo (2000, p. 291), assim se expressa:

Os livros didáticos convencionais costumam ser descritivos, seguem certa concepção cronológica encadeada por eventos políticos, nem sempre são bem ilustrados (não se questiona apenas a qualidade de gráfica das ilustrações, mas sua pertinência, seu reconhecimento como linguagem visual com conotações próprias), nem sempre são fundamentadas em bibliografia atualizada (isso quando a bibliografia é indicada).

Torna-se preciso compreender que no processo de ensino-aprendizagem em História o livro didático deve garantir a presença dos conteúdos revestidos de significados históricos, políticos e sociais, pois, além dos professores e alunos da educação básica, atinge um público maior.

A elaboração do livro didático deve estar interligada à produção científica e historiográfica atualizada; evitar o anacronismo, voluntarismo, nominalismo e preconceitos. Na sua proposição metodológica é essencial que fique assegurada a

presença de conteúdos significativos e bem desenvolvidos que possibilitem a construção de saberes e competências. O mesmo também possibilita uma renovação da prática pedagógica. Ao se referir ao livro didático, Wasserman (2002, p. 253), defende: “o que caracteriza, de fato, um bom livro de História é a sua coerência e adequação metodológicas”.

O livro didático deve ser utilizado como instrumento auxiliar, sendo necessário o apoio de bibliografia especializada, jornais, revistas, filmes, documentos, testemunhas de pessoas-fonte. A seleção desse material didático deve ser alvo de permanente avaliação. É preciso que os professores tenham bem claro o papel da história no currículo escolar, para que ocorra uma renovação na prática educativa. Considera-se que um bom livro didático deve propiciar uma perspectiva crítica da História. Ao realizar a sua escolha, de acordo com Rocha (2002, p. 68), deverão ser avaliados:

O embasamento teórico, a fidedignidade à verdade histórica, o estímulo à curiosidade, a pesquisa e a criatividade; a realização de uma abordagem global e específica, a oportunidade de reformulação de idéias e conceitos, bem como o uso de narrativa clara, simples, mas que incentive o desenvolvimento de habilidades.

Nos tempos atuais, os livros didáticos não podem ser tomados como texto exclusivo, fechado, completo e inquestionável. Na realidade, estes precisam ser compreendidos e utilizados como um referencial e conforme as possibilidades didáticas. A leitura de Choppin (2000, p. 30), permite elencar as funções atuais do livro didático:

avaliar a aquisição dos saberes e compêndios, oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a

apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos.

O livro didático, no Brasil, tem enfrentado desafios como: carências teóricas, custos, interesses políticos, idéias, censura, perseguições e críticas contundentes. Se não venceu a todos em tempo hábil, sobreviveu e desempenhou um significativo papel, muito bem focalizado por Belo (2002, p. 94):

Têm um impacto social na sociedade brasileira do século XX a que mais nenhuma obra impressa pode ambicionar; para boa parte da população, este é o principal objeto em torno do qual se organizam as práticas de leitura. Todos esses aspectos fazem convergir para o livro didático uma série de interrogações históricas fundamentais que se prolongam até o nosso presente, por trás das quais encontramos o interesse pela alfabetização, pela qualidade do ensino e pela democratização da leitura como condições de cidadania.

Quando analisaram a relevância do papel do livro didático na perspectiva da aprendizagem, Bezerra e Luca (2006, p. 37), por sua vez, salientam que o mesmo precisa ser compreendido como:

elemento importante na construção do saber escolar e do processo educacional, espera-se que contribua para o aprimoramento da ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania. Nesse sentido, há que se verificar, nos textos e nas atividades, a existência de uma real preocupação em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, enfim, a cidadania, entendida em seu sentido mais amplo.

O livro é um recurso didático-pedagógico que, além de constituir-se em uma mercadoria ligada ao mercado editorial, é um suporte de conhecimento e canal de divulgação de valores e ideologia. Na realidade, a importância do livro didático também reside na abordagem dos conteúdos históricos oriundos da produção historiográfica e presentes nas propostas curriculares.

Na produção do livro didático, além do conhecimento histórico, merecem cuidados especiais: o nível da narrativa, a elaboração dos conceitos, a extensão das frases e/ou parágrafos, o número de páginas, a pertinência das imagens, mapas, gráficos e dados, a abordagem efetivada das temáticas. Consideramos que para a elaboração de um bom livro didático deveriam ser considerados e conciliados aspectos levantados por Baldissera (1994), Caimi (1999), Choppin (2000), Donato (2002), Wasserman (2002), Rocha (2002), Bittencourt (2004), Bezerra e Luca (2006).

É preciso lembrar, ainda, que a partir da década de 1980, as pesquisas históricas, no campo temático e documental, e as mudanças implementadas em termos de questões de ensino são acompanhadas por um significativo e qualificado crescimento no mercado editorial. Na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, esses avanços continuam, em alguns momentos, cedendo espaço para as novas tecnologias ou aliando-se, e mesmo inserindo-as, para o seu enriquecimento.

O desenvolvimento das tecnologias digitais ocorrido na contemporaneidade representa uma das mais radicais transformações nos suportes de informação desde a origem da imprensa, nos tempos modernos. É evidente que os meios eletrônicos aproximaram emissores e receptores, encurtaram as distâncias, aumentaram a velocidade, diminuíram o tempo no âmbito das comunicações e na propagação do conhecimento. Esse processo agilizou a produção, a organização, a divulgação e um melhor e mais rápido contato com os novos saberes. Em meio a essas criações, o livro sobrevive a tudo.

Os livros didáticos perpassam tempos e territórios e continuam a sua trajetória como documentos importantes nas atividades de ensino e pesquisa⁵³. A reconstituição dessa contribuição histórica não se esgota com a elaboração desse capítulo. Ao contrário, o processo continua quando vasculhamos as novas produções historiográficas à procura de outros estudos.

Com a elaboração desse capítulo, é improvável que tenhamos contemplado todos os aspectos sobre o ensino e o livro didático de História no Brasil. Com certeza, a sua organização nos faz aumentar o interesse pela temática. Na continuidade da pesquisa, passamos a seguir ao terceiro capítulo que versará sobre o Regime Militar no livro didático de História do Ensino Médio.

⁵³ Sobre ver OLIVEIRA, Margarida; STAMATTO, Maria Inês (org). O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino. Natal: UFRN, 2007.

III. O REGIME MILITAR NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Os livros didáticos há muito tempo auxiliam para contarmos a história da educação e do ensino de história no mundo ocidental. As pesquisas permitem a investigação sobre a sua gênese, conteúdos, valores, ideologias, estereótipos; a abordagem de questões a respeito de sua fabricação; a abertura de novos recortes e perspectivas; a análise de novos temas e problematizações, bem como interessantes olhares de historiadores, educadores e demais profissionais.

O livro didático constitui-se em um rico espaço de idéias, fatos, símbolos, conceitos, valores, vozes, significados, memória e identidades. Na prática, acreditamos que os manuais são um fértil objeto de pesquisa. Ao tomar o Regime Militar como alvo e tendo o livro didático como lócus de pesquisa, viemos ao encontro da idéia de que este instrumental pode contribuir para instaurar uma ordem, principalmente, se a mesma for desejada pelo grupo social que o encomenda e assegura a sua presença nas práticas educativas. A partir desse entendimento, situamos a produção do terceiro capítulo onde passamos a verificar como os textos e as imagens neles inseridos contribuem para tornar o livro didático um lugar privilegiado para a construção da memória.

3.1. O Corpus da Pesquisa

O livro didático ocupa um lugar específico na trajetória da Educação e no processo histórico e cultural da escolarização. Em uma perspectiva moderna, ele cumpre o seu papel como instrumento de divulgação e recriação de saberes. No Brasil, insere-se no âmbito das práticas culturais contribuindo para expansão pedagógica e construção da identidade nacional. De acordo com Fonseca (2004, p. 49), “O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”.

Ao tomá-lo como objeto de pesquisa, procuramos aproximá-lo na confluência da História e da Educação. Até um passado recente, a ideologia era uma das temáticas mais investigadas nos manuais. Na atualidade abre-se um leque de possibilidades abrangendo estudos que, inclusive, permitem a compreensão dos procedimentos que viabilizam a construção de novos saberes. Nesse sentido, Choppin (2002, p. 8) alerta:

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências... ou ainda, à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem.

A escolha dos livros didáticos, que passaram integrar os dois conjuntos, ocorreram através de três critérios. O primeiro, é serem destinados aos alunos do 2º grau, atualmente, denominado ensino médio. O segundo critério, é serem adotados

por professores e alunos da 8ª Coordenadoria de Educação/SE⁵⁴. O terceiro critério adotado parte das nossas vivências cotidianas de sala de aula, como professor de História e Geografia, no ensino de 1º e 2º graus, a partir de 1977.

Nesses espaços-tempo, tivemos a oportunidade de dialogar com os manuais, alunos e colegas. A partir desses diálogos, ocorreram interpretações, (re) leituras, análise, opções, bem como a sua utilização como instrumental de apoio em atividades de ensino e pesquisa.

Torna-se necessário esclarecer que, apesar da seleção ter levado em conta a escola local/regional ou micro, representa conseqüentemente a realidade nacional. Os livros escolhidos são de autores que tiveram as suas publicações efetuadas por editoras localizadas no eixo Rio – São Paulo, mas com circulação em todo território nacional.

O 1º conjunto abarca dez livros didáticos publicados por editoras do centro do país e divulgadas no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1967 e 1988. Entre as editoras, destacam-se, desde as mais antigas e tradicionais, como a Companhia Editora Nacional e a Melhoramentos, até as que surgiram a partir da década de 1960 – a Ática, Marco Editorial, Livro Técnico e Saraiva. Esse período teve um enorme impulso de divulgação de obras didáticas das editoras Ática e Saraiva.

⁵⁴ A 8ª CRE abrange os municípios de Cacequi, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguarí, Júlio de Castilhos, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Pinhal Grande, Quevedos, Santa Maria (Sede), São Francisco de Assis, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropí, Vila Nova do Sul.

No que diz respeito às editoras, todas se localizam no eixo Rio – São Paulo. Além da Cia Editora Nacional, outras se projetam no cenário nacional: Ática e Saraiva, que vão se consagrar pela especialização, produção e qualidade dos livros didáticos. Além da Ática, que se firma, cada vez mais, nessa área⁵⁵, surgem produções didáticas qualificadas das editoras Moderna, Nova Geração, FTD e Scipione. Além dessas, a Edusp e a Cia das Letras, que publicam mais obras para o ensino superior, abrem espaços a manuais como os de Fausto e Caldeira, respectivamente.

Esses compêndios foram elaborados em um período histórico marcado pela ditadura militar e cumpriam a importante tarefa de divulgar um nacionalismo ufanista e patriótico. Tratam-se de obras elaboradas a partir da década de 1960, em um momento que ocorria a democratização do acesso e a massificação do ensino brasileiro. Neste período, ocorre a vinculação das ações do Estado aos interesses da expansão da indústria cultural. Nesse processo, conforme Gatti Júnior (2004, p. 37), ocorrem:

Mudanças na escola e na sociedade brasileira que se expressam também na lógica de produção de textos escolares que, de manuais pouco utilizados, passaram a ser livros didáticos, com um papel central no universo escolar e nos planos de governantes, especialmente no período que começa com a Ditadura Militar, imposta pelo Golpe de 1964.

Os governos brasileiros pós-1964 apoiaram a indústria editorial através de diferentes iniciativas. Depois de determinar o fim do projeto de padronização do livro didático, implementado pelo governo Jânio Quadros/João Goulart, passa a

⁵⁵ Sobre ver HALLEVEL, Laurence. O Livro no Brasil: sua história. São Paulo: Edusp, 2005.

concentrar a sua política no Ministério da Educação. Além da isenção de impostos a todas as fases de produção dos livros didáticos, o governo brasileiro, através do Conselho Federal de Cultura, estimula a edição de obras de grande significado cultural.

É preciso salientar que, em meio a esse processo, é implementada a lei 5692/71, que defendia os ideais de liberdade e solidariedade humana, mas na prática não incentivava a proposição de atividades que permitissem a construção da cidadania. Toda essa situação torna-se mais complexa pela influência dos princípios tecnicistas e orientações emanadas da Comissão Nacional de Moral e Civismo. Essa realidade histórica passa a se refletir na elaboração dos livros didáticos.

De acordo com Bezerra e Luca (2006, p. 30 - 31):

os materiais didáticos rapidamente deixaram de ser obras de referência, como haviam sido até então, e passaram a orientar e conduzir a ação docente. Tudo isso num contexto marcado por um regime de exceção e pela falta de liberdades democráticas.

Entre os livros selecionados desse período, todos tratam apenas de História do Brasil; os compêndios de autores mais tradicionais são liderados por Borges Hermida (1952), que em 1967, já alcançava a 58ª edição, enquanto o de Souto Maior (1958), no mesmo ano de 1967, atingia a 10ª edição. Um aspecto curioso é a aceitabilidade de História do Brasil – da Colônia à República, de Nadai/Neves que surgiu em 1980, e em 1986, já chegava à 9ª edição.

Observa-se ainda que, entre os autores tradicionais de História do Brasil, Vianna, em 1967, chega à 5ª edição, posição que Ferreira, um dos autores menos conhecidos, alcança em 1982. Entre os autores, que se lançavam no período, nota-se a primeira edição das obras de Lucci, Santos e Piletti; a 2ª edição de História da Sociedade Brasileira, de Alencar e a 7ª edição de História do Brasil, de Cotrim. Entre esses autores Piletti é um dos mais conhecidos no âmbito escolar pela publicação do livro denominado História do Brasil, pela Editora Ática, destinado ao ensino médio que, em 1999, já alcançava a 20ª edição.

Na realidade, no final dos anos 1960, ocorre o início de um processo de transformação dos antigos compêndios em livros didáticos mais modernos, os autores ainda produziam individualmente e a produção editorial ensaiava a sua partida de uma situação artesanal, para a constituição de modernas indústrias editoriais.

Os livros eram elaborados com a intenção de levar o aluno a memorizar e repetir lições, pouco ajudando na sua formação intelectual. Na prática, aprender era sinônimo de reproduzir. As poucas inovações metodológicas apresentadas pelos livros didáticos são os estudos dirigidos, cruzadinhas, palavras-cruzadas e jogos rápidos, que pouco exigiam do aluno. Um exemplo clássico dessa fase é o Trabalho Dirigido de História de Lucci (1979), que teve uma enorme aceitação no meio educacional. Da mesma época, mas com uma proposta um pouco diferente, são os livros de Santos e Ferreira, ambos de 1979. Estes dois autores apresentam o conteúdo em forma de textos, quadros, resumos e sugestões de atividades. No entendimento de Fonseca (2004, p. 50), os:

Novos programas curriculares elaborados e implementados na década de 1970 se corporificam no livro didático. Houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivada pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão, por meio dos incentivos estatais, por meio dos incentivos estatais. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas escolas.

Poderíamos acrescentar que esse projeto atendia aos interesses do modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional e beneficiava os interesses das multinacionais, na América Latina e no Brasil.

Na década de 1980, quando tem origem o processo de abertura política, ocorre o início da renovação dos livros didáticos. Esse processo de qualificação é tanto na sua forma de apresentação (tamanho, capa, número de folhas, encadernação, cores), como no sentido pedagógico (conteúdo, atividades, textos complementares, atividades, imagens). Nesse novo momento, ganham espaços as obras publicadas por Alencar (1979), Nadai/Neves (1980), Piletti (1982). Na prática, o processo de elaboração dos livros didáticos passa a ser beneficiado pela maior liberdade conquistada pela “Abertura”, pelas inovações teóricas resultantes de pesquisas e divulgadas em Congressos, artigos e livros, bem como pelas inovações técnicas implementadas, gradativamente, pelas editoras, como a Ática e a Saraiva.

Quadro nº 1

Presença do Regime Militar no Livro Didático de História – Ensino Médio (1967 a 1988)

Título	Autor	Editora	1ª edição	Ano/ed analisada	Edição Analisada	Nº de capítulos	Nº de páginas	Existe um capítulo sobre Regime Militar		Título que trata da temática	Nº de páginas	Nº de páginas que abordam o Regime Militar
								Sim	Não			
História do Brasil	Armando Souto Maior	Cia Editora Nacional SP	1958	1967	10ª	21	368		x	A República contemporânea	27	07
História do Brasil	Hélio Viana	Melhoramento, SP	1946	1967	5ª	34	337		x	Últimas Presidências	12	03
Compêndio de História do Brasil	A. J. Borjes Herminda	Cia Editora Nacional SP	1952	1973	58ª	15	306		x	A República depois de 1930	09	03
TDH Brasil	Elian Alabi Lucci	Saraiva SP	1979	1979	1ª	18	256		x	O declínio do populismo e a república contemporânea	14	04
História do Brasil	Joel Rufino dos Santos	Marco Editorial SP	1979	1979	1ª	17	228		x	O Brasil atual	22	03
História do Brasil	Olavo Leonel Ferreira	Ática SP	1979	1982	5ª	16	384		x	A república depois de 1945	40	06
História do Brasil	Nelson Piletti	Ática SP	1982	1982	1ª	18	208	x		O governo militar (1964)	11	11
História do Brasil para uma geração consciente	Gilberto Cotrim	Saraiva SP	1972	1988	7ª	17	176	x		Cap 16: O período democrático de 1946/64 Cap 17: O Brasil contemporâneo	09 10	09 10
História da Sociedade Brasileira	Francisco Alencar; Lucia Carpi; Marcus Venício Ribeiro	Ao Livro Técnico RJ	1979	1981	2ª	15	339	x		Um novo estado. A república de 1964 aos nossos dias	24	08
História do Brasil – da Colônia a República	Elza Nadai, Joana Neves	Saraiva SP	1980	1986	9ª	14	272	x		O Brasil pós-1964	22	14

Nessa época, segundo Fonseca (2004, p. 53), o

movimento de ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino foi acompanhado por um processo de mudanças nas relações entre o conjunto da indústria cultural e as instituições educacionais produtoras de conhecimento. A indústria editorial passou a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que, cada vez mais, dependiam da mídia para se estabelecerem na carreira acadêmica.

Após a seleção dos manuais do primeiro conjunto, procedemos a análise quantitativa do sumário para verificar o tópico sobre a presença do Regime Militar nos livros didáticos de História do Ensino Médio (1967 a 1988), que integram o quadro nº 01. Na realidade examinamos a presença da temática no sumário da obra, a existência de um capítulo destinado a sua abordagem e o número de páginas por esta ocupado. As dez obras publicadas, entre os anos de 1967/1988, constituem um universo de 2874 páginas, das quais somente 191 (6,64%) destinam-se a focalizar a realidade histórica próxima ao período investigado, sendo que entre elas, apenas 77 (2,67%) abordam o Regime Militar.

No que diz respeito, especificamente, ao Regime Militar, três obras de autores tradicionais não abrem um capítulo especial. Essa temática é focalizada em capítulos denominados: Últimos Presidentes (Vianna), a República Contemporânea (Souto Maior), a República depois de 30 (Borges Hermida). Essa opção é feita, a seguir, por outros três autores, que assim os identificam: o Declínio do Populismo e a República Contemporânea (Lucci); Brasil Atual (Santos), a República depois de 1945 (Ferreira). Nenhum dos subtítulos faz referência ao período objeto de nossa pesquisa. Essas obras organizam o conhecimento ao longo de capítulos que

constituem cento e vinte e quatro páginas, das quais vinte e três tratam de aspectos relativos ao Regime Militar.

Entre os livros que tivemos acesso, a primeira edição ocorrida pós-64, dois autores, Lucci e Santos, não abrem um capítulo específico para o tema. Enquanto Lucci destina quatro páginas, Santos trata do tema em apenas três. O resultado é diferente em Piletti, que cria um capítulo com onze páginas inteiramente destinado ao tema.

Entre os novos autores que publicaram seus compêndios na mesma época, quatro (Piletti; Cotrim, Alencar, Nadai/ Neves) destinam um capítulo para a abordagem do período, mas, entre eles, apenas o de Piletti denomina-o “O Governo Militar (1964...)”. Das setenta e uma páginas que constituem os capítulos, cinquenta e duas contemplam o assunto. Observa-se que as referências ao Regime Militar são evitadas nos sumários, na denominação dos capítulos, bem como, quando essas obras destinam um número pequeno de páginas para limitar uma discussão do tema.

Ao examinarmos essas publicações, percebemos uma abordagem tradicional em Borges Hermida, Souto Maior e Vianna; uma influência da tendência comportamentalista forte no período pós-LDB (lei 5692/71), em Lucci, com o seu Estudo Dirigido; a inovação em Alencar, Santos, Cotrim e Nadai/Neves. Torna-se pertinente lembrar que Cotrim defende no próprio título uma “História do Brasil para uma geração consciente”, enquanto, Nadai/Neves trazem uma enorme contribuição

teórica e metodológica no corpo da obra, também em anexo, o Plano de Ensino para ser utilizado pelos professores como apoio nas situações de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto é o pequeno número de capítulos, que oscilam entre quatorze (Nadai/Neves) e vinte e um (Souto Maior). A obra de Vianna, além de ser organizada em dois volumes, é exceção, pois o segundo volume é constituído de trinta e quatro capítulos.

É preciso esclarecer a existência de um hiato no período compreendido entre a publicação da última obra (Cotrim, 1988), selecionada no primeiro conjunto, e a primeira (Fausto, 1995), inserida no segundo conjunto de livros analisados. Na realidade, nessa época, no Brasil e na 8ª Região Escolar, que definimos como um dos critérios para a escolha dos livros a serem objeto de análise às obras didáticas mais utilizadas no meio escolar, as mais adotadas eram de Piletti e Nadai/Neves. Esses livros conheciam sucessivas edições e conquistavam uma projeção nacional no sentido quantitativo e qualitativo. Na verdade, a sua enorme aceitabilidade entre educadores e educandos se deve à densidade de seu conteúdo, à base teórica, à abordagem histórica que supera aquela história marcada pela dualidade entre heróis e vilões, além de serem de fácil compreensão para os estudantes. Na prática, esses livros, no referido período, dominam o mercado, deixando poucas chances a outras publicações. Nesse sentido, justifica-se a não-inserção em nossos estudos de nenhum outro autor que tivesse publicado seus manuais entre o ano de 1989 e o de 1994.

O segundo grupo de livros de História do Ensino Médio compreendem aqueles editados entre 1995 – 2005 (quadro nº 02). A seleção desses livros atendeu aos mesmos critérios utilizados para a escolha dos pertencentes ao primeiro grupo (1967 - 1988).

Quadro nº 2

Presença do Regime Militar no Livro Didático de História – Ensino Médio (1995 – 2005)

Título	Autor	Editora	Ano	Edição	Nº de capítulos	Nº de páginas	Existe um capítulo sobre Regime Militar		Título que trata da temática	Nº de páginas	Nº de página que abordam o Regime Militar
							Sim	Não			
História do Brasil	Boris Fausto	Edusp SP	1995	1ª	12	653	x		O Regime Militar (1964...)	53	53
Viagem pela História do Brasil	Jorge Caldeira; Flávio Carvalho; Claudio Marcondes; Sérgio Góes de Paula	Cia das Letras RJ	1997	1ª	12	365	x		O Regime Militar (1964 – 1984)	45	45
Oficina de História do Brasil	Flávio Campos	Moderna SP	1999	1ª	21	335	x		Num País Tropical/A Esperança Equilibrista	19 25	19 15
Toda História. História Geral e História do Brasil	JJ A Arruda; Nelson Piletti	Ática SP	1ª ed 1995 2000	8ª	111	496	x		O Brasil – dos anos dourados ao golpe militar O Brasil sob a Ditadura Militar Os Militares fora do poder	05 06 03	02 06 03
Nova História Crítica do Brasil – 500 anos de História mal contada	Mário Schmidt	Nova Geração SP	1ª ed 1997 2001	2ª	22	392		x	A 3ª República (1945/64) O Regime Militar	39 33	05 33
História – das cavernas ao 3º milênio	Myriam Becho Mota; Patrícia Ramos Braick	Moderna SP	1ª ed 1997 2002	2ª	59	592	x		Um longo tempo de obscuridade. O Regime Autoritário no Brasil	18	18
História da Civilização Ocidental. Coleção: Delta	Antonio Pedro; Lizânias de Souza Lima; Yone Carvalho	FTD SP	2004	1ª	38	560	x		O Brasil; A Guerra Fria e o Golpe de 1964	25	14
História. Série: Novo Ensino Médio	Divalte Garcia Figueira	Ática SP	2004	1ª	73	432	x		O Longo Ciclo Militar	09	09

Título	Autor	Editora	Ano	Edição	Nº de capítulos	Nº de páginas	Existe um capítulo sobre Regime Militar		Título que trata da temática	Nº de páginas	Nº de página que abordam o Regime Militar
							Sim	Não			
História para o Ensino Médio. História Geral e do Brasil. Série: Parâmetros	Cláudio Vicentino; Gianpaolo Dorigo	Scipione SP	2004	1ª	44	616	x		O Regime Militar (1964 – 1985)	15	15
História. Série: Brasil	Gislane Azevedo; Reinaldo Seriacopi	Ática SP	2005	1ª	83	592	x		Ano de Democracia Anos de Violência no Brasil: A Ditadura Militar	08 09	02 09

Quando observamos a organização desses livros, inferimos que o número de capítulos é muito maior que os existentes nas obras do bloco anteriormente analisado, pois variam entre doze capítulos (Fausto) a cento e onze (Arruda/Piletti). O primeiro, abarca textos densos e o segundo apresenta capítulos em forma de síntese.

Ao computarmos o número de páginas, verificamos que essas obras (1995 - 2005) abrangem cerca de 5033 páginas. Quando indagamos sobre a existência de um capítulo especial sobre o Regime Militar, constatamos que todas as obras o privilegiam. Na realidade, formam um conjunto de 307 (6,09%) páginas, das quais 245 (4,86%) tratam, especificamente, da temática investigada.

As denominações dos capítulos avançam em expressões até então não presentes: Regime Militar (Vicentino/Dorigo, Schmidt, Caldeira); Regime Autoritário (Mota/Braick); o Longo Ciclo Militar (Divalte); Anos de Violência: A Ditadura Militar (Azevedo/Seriacopi). O distanciamento temporal e a redemocratização do País explicam sua significativa alteração.

Na observação dos sumários verificamos que, em relação ao grupo anterior, houve um crescimento de 2874 para 5033 páginas. Mas não podemos nos esquecer de que essa relação é relativa, pois desse grupo, apenas quatro: Fausto, Caldeira, Campos e Schmidt, tratam apenas da História do Brasil. Os demais são compêndios que abarcam História Geral, América e Brasil. No que diz respeito ao espaço destinado a focalizar a temática que investigamos constatamos que houve um

crescimento, pois, das 77 páginas no grupo anterior ampliou para 245. O percentual elevou de 2,67% para 4,86%.

Se os livros anteriores não chamavam a atenção para esse período no sumário, o mesmo não podemos dizer quando observamos o grupo dos mais recentes. Quando assim procedemos inferimos as seguintes chamadas: Regime Militar em Vicentino/Dorigo, Schmidt e Caldeira; Regime Autoritário em Mota/Braick; o Longo Ciclo Militar por Divalte; Anos de Violência: A Ditadura Militar em Azevedo/Seriacopi. Dos dez livros que constituem esse grupo, quatro: Fausto, Caldeira, Campos, Divalte, Vicentino/Dorigo e Azevedo/Seriacopi: são da 1ª edição; Schmidt e Mota/Braick estão na 2ª edição; Arruda/Piletti até o presente momento atinge a 8ª edição. Entre os do primeiro grupo (1967/1988), apenas dois traziam em anexo o Plano de Ensino. Nos livros mais recentes o número cresceu, pois estão anexos em Mota/Braick, Divalte, Schmidt, Vicentino/Dorigo e Azevedo/Seriacopi. Um outro aspecto levantado é que os livros do segundo grupo (1995/2005) trazem uma coletânea de questões de vestibulares de instituições de ensino superior de várias cidades do país.

Precisamos salientar que apenas quatro das dez obras analisadas têm um só autor, por isso o número maior de autores. Os autores que elaboraram sozinhos os seus compêndios são: Fausto, Campos, Schmidt e Figueira. Este último é mais conhecido no âmbito escolar, como o livro de Divalte (Ática).

Quadro nº 3

Livros Didáticos de História (1995 - 2005)

Título	Autor	Editora	Edição	Ano	Observações
História do Brasil	Boris Fausto	Edusp, SP	1ª	1995	
Viagem pela História do Brasil	Jorge Caldeira	Cia das Letras, RJ	1ª	1997	
Oficina de História do Brasil	Flávio Campos	Moderna, SP	1ª	1999	
História: Série Brasil	Gislane Azevedo/Reinaldo Seriacopi	Ática, SP	1ª	2005	
Nova História Crítica do Brasil – 500 anos de História mal contada	Mário Schmidt	Nova Geração, SP	2ª	2001	
História – das cavernas ao 3º Milênio	Myriam Becho Mota/Patricia Ramos Braick	Moderna, SP	2ª	2002	1ª edição - 1997
História da Civilização Ocidental – Coleção Delta	Antônio Pedro, Lizânias de Souza Lima; Yone Carvalho	FTD, SP	1ª	2004	
História. Série: Novo Ensino Médio	Divalte Garcia Figueira	Ática, SP	1ª	2004	
História para o Ensino Médio. História Geral e do Brasil. Série Parâmetros	Cláudio Viocentino/ Gianpaolo Dorigo	Scipione, SP	1ª	2004	
Toda a História. História Geral e História do Brasil	Jobson Arruda/Nelson Piletti	Ática, SP	8ª	2000	1ª edição - 1995

Quadro nº 4

Livros de História Geral, mas que incluem História do Brasil

Título	Autor	Coleção	Editora	Ano	Páginas	Observações
História da Civilização Ocidental	Antonio Pedro/Lizânias de Lima Souza e Yone Carvalho	Delta	FTD, SP	2004	560	com manual do prof. Questões do ENEM/Vestibulares
História	Divalte Garcia Figueira	Novo Ensino Médio	Ática, SP	2004	432	com manual do prof. Questões do ENEM/Vestibulares
História para o Ensino Médio. História Geral e do Brasil	Cláudio Vicentino/Gianpaolo Dorigo	Série Parâmetros	Scipione, SP	2004	616	com manual do prof. Questões do ENEM/Vestibulares
História	Gislane Azevedo/Reinaldo Seriacopi	Série Brasil	Ática, SP	2005	592	com manual do prof. Questões do ENEM/Vestibulares

Quadro nº 5

Livros Didáticos de História do Brasil

Título	Autor	Editora	Ano	Páginas	Observações
História do Brasil	Boris Fausto	Edusp, SP	1995	653	
Viagem pela História do Brasil	Jorge Carvalho	Cia das Letras, RJ	1997	365	
Oficina de História do Brasil	Flávio Campos	Moderna, SP	1999	335	
Nova História Crítica do Brasil – 500 anos de História mal contada	Mário Schmidt	Nova Geração	2001	392	

No quadro nº 03, observa-se que dos dez livros selecionados, Fausto, Caldeira, Campos, Azevedo/Seriacopi, Divalte, Vicentino/Dorigo, Pedro/Lima/Carvalho estão na 1ª edição; Schmidt e Mota/Braick na 2ª edição e apenas Arruda/Piletti já se encontra na 8ª edição, o que evidencia uma significativa circulação e adoção dessa obra.

No quadro quatro verificamos que em um universo de dez livros, cinco são de História Geral, mas abrem espaço para a abordagem da História do Brasil. Já o quadro seis é constituído por cinco livros específicos de História do Brasil. Esses dados revelam uma presença mais significativa da história brasileira nos livros didáticos. Ao mesmo tempo, permite acreditar que o mesmo ocorre nas discussões de sala de aula.

Um outro aspecto instigante é a alteração gradativa do foco do ensino de História apresentado pelos manuais. A visão eurocentrista das abordagens começa a ser substituída por uma ênfase da história do Brasil.

É preciso ressaltar que esses autores produzem em um novo ciclo histórico, quando além da abertura política, já existia um maior incentivo para a pesquisa e novas tecnologias para a produção de um material didático que atendesse as exigências da sociedade brasileira que naquela época vivenciava diferentes desafios.

Um aspecto que difere do grupo de autores selecionados anteriormente (1967-1988) é que no segundo grupo (1995 - 2005), a maioria se uniu a um ou mais

autores para à produção de seu livro didático, excetuando-se Fausto, Campos, Schmidt e Divalte. No grupo anterior, apenas Nadai/Neves e Alencar/Carpi/Ribeiro produziram juntos. As demais foram produções individuais. É evidente que os autores mais recentes (1995 - 2005) dão prosseguimento ao processo iniciado por Alencar, Piletti, Cotrim e Nadai/Neves e desprendem-se das amarras de uma história político-militar, oficial, conservadora, fragmentada e acrítica. Os livros produzidos e as abordagens neles realizadas começam a mudar os rumos do ensino de História.

É evidente que as discussões que iniciamos nesse momento não atingem todos os aspectos sobre a presença da temática investigada nos livros didáticos. Durante a sua organização, indagamos, priorizamos e sintetizamos dados que nos apontaram outros rumos que asseguram a continuidade do processo. É em busca desses caminhos que produzimos o segundo momento, desse capítulo, quando vamos realizar então a contextualização histórica do Regime Militar.

3.2. O foco: O Regime Militar

As ações do homem, como sujeito histórico ocorrem em sintonia com as particularidades de seu tempo e de seu espaço social. É com o objetivo de contextualizar a pesquisa que produzimos o primeiro momento do terceiro capítulo. O mesmo é constituído de reflexões que ocorrem a partir das investigações realizadas na historiografia clássica e nas recentes publicações. A idéia é que essa parte sirva de pano de fundo para a pesquisa.

3.2.1 Contextualização Histórica

A Ditadura Militar iniciou em 31 de março de 1964, com o Golpe que depôs o presidente João Goulart (Jango), e teve seu final com a eleição indireta, através do Colégio Eleitoral, de Tancredo de Almeida Neves e José Sarney, em janeiro de 1985.

Decorridos mais de quarenta anos, o movimento político-militar (1964), continua a ser visto como um momento, cujo ciclo histórico ainda não se encerrou. A nossa intenção não é cobrir toda a história da época, mas revisitá-la através de um outro olhar à luz da produção historiográfica recente. Por outro lado, torna-se preciso dizer que o objetivo desse capítulo é contextualizar a temática a ser investigada durante a pesquisa.

Em nosso entendimento, a História é um processo dinâmico, contínuo, contraditório que sofre continuidades, rupturas, avanços e transformações. Nesse sentido, a leitura de Castro et al (2004, p. 8), permite pensarmos que:

o entendimento das razões que levaram ao golpe e à longa duração do regime militar é uma tarefa incompleta. A História pode ser revista e reexaminada quando surgem novos dados e novas fontes, quando aparecem novas teorias ou interpretações, ou quando o interesse por um tema é redespertado em função de demandas conjunturais. Este constante rever não é só atividade intelectual: é exercício de cidadania. Devemos estar sempre equipados para pensar e pensar nossa história e, através dela, nosso destino.

Os acontecimentos históricos trazem em si as especificidades da sua temporalidade e as características do seu entorno social, político, econômico e

cultural. O mesmo podemos dizer do Golpe⁵⁶ Militar de 1964, ocorrido no Brasil, que se insere em um contexto histórico marcado pela Guerra Fria entre os EUA e a ex-URSS. De acordo com Reis (2004, p. 33), as duas superpotências:

empenhavam todos os recursos no sentido da polarização das contradições existentes em escala mundial em torno de seus interesses universalistas e expansionistas. Tentaram, com seus aliados em cada país, fazer de cada área de tensão, de cada conflito, um momento de choque maior de dois projetos civilizacionais. Os partidários da liderança dos EUA falavam, segundo o Jargão da época, na defesa da livre iniciativa, dos valores liberais, do ocidente, da civilização cristã. Os que de, algum modo, simpatizavam com a URSS, enfatizavam a justiça, o progresso, a libertação nacional, as reformas e a revolução social. Ambos os lados defendiam a democracia, acusando-se reciprocamente por desprezá-la, mas em toda parte tinha com este regime uma relação meramente instrumental, não se furtando a pisotear alegremente os valores e as instituições democráticas sempre que isto lhes parecesse importante para fazer avançar seus interesses imediatos e o alcance de seu poder.

A partir da perspectiva de que rever a história é um elemento essencial no processo de construção/consolidação da cidadania, passamos a rever o contexto histórico brasileiro no início da década de 1960. É pertinente inserirmos em nossa construção, as idéias sobre a época dada por autores, cuja linha interpretativa tem provocado repercussão entre estudiosos do meio acadêmico.

Entre esses pesquisadores, Santos (1986), defende a necessidade de aplicar variáveis políticas aos esquemas explicativos estruturalistas de base econômica e que “não foi a fragmentação política, mas sim a radicalização, que provocou a ascensão do autoritarismo” (Santos, 1986, p. 161). A sua interpretação destaca a situação da república brasileira no início da década de 1960. Conforme Santos (1986, p. 163), o período caracteriza-se pela:

⁵⁶ Sobre ver FERREIRA, Mário; NUMERIANO, Roberto. O que é Golpe de Estado. São Paulo: Brasiliense, 1993.

- Paralisia decisória, que contaminou o parlamento e o poder executivo;
- Fragmentação de recursos de poder;
- Radicalização ideológica;
- Inconstância das coalizões formadas no Congresso Nacional;
- Instabilidade governamental (rotatividade na direção de ministérios e agências estatais);
- Dispersão partidária, entre outros fatores.

Já Figueiredo, em seus estudos, revela que os conflitos entre os grupos antagônicos provocam resultados negativos e evitam qualquer possibilidade que assegurasse a continuidade da democracia. Nessa perspectiva, afirma (1993, p. 30) que nos primeiros anos da década de 1960:

escolhas e ações específicas solaparam as possibilidades de ampliação e consolidação de apoio para as reformas, e, desta forma, reduziram as oportunidades de implementar, sob regras democráticas, um compromisso sobre essas reformas.

A abordagem de Ferreira (2003, p. 345 - 401), vem ao encontro das idéias defendidas por Figueiredo (1993), que esclarece que:

- Na historiografia sobre 1964 predominam paradigmas tradicionais, estruturalistas ou individuais (personalizado da culpa do golpe);
- O golpe não pode ser explicado apenas por fatores externos – conspiração internacional;
- Jango tentou uma estratégia de conciliação para implementação das reformas (Plano Trienal), mas que essa estratégia falhou por recusa das partes envolvidas no processo em negociar;
- A democracia não era prioritária nem na agenda da direita, nem na da esquerda.

Na última eleição direta (1961), ocorrida antes do Golpe Militar de 1964, foram eleitos, respectivamente, Jânio Quadros e João Goulart, para a Presidência e Vice-Presidência do Brasil. Com a vitória de Jânio, a UDN (União Democrática Nacional) chega, finalmente, ao poder. Mas Jânio começa a agir sem consultar os partidos que

lhes deram sustentação, inclusive, escolhendo pessoas para os ministérios pelo critério da amizade, muitos deles não do agrado dos udenistas.

Em suas decisões procura combater a inflação, herdada do governo anterior. No que diz respeito às relações internacionais, mais uma vez desagradada a UDN, pois implementa uma política de não-alinhamento com os EUA, priorizando acordos comerciais com os países do bloco “socialista”. Busca uma aproximação com Cuba, ao condecorar Che Guevara com a Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul, agravando mais o descontentamento nos meios conservadores. Internamente, toma algumas medidas um tanto folclóricas como a proibição do uso de biquínis, em desfile de missas, do hipnotismo em lugares públicos, da corrida de cavalo em dias de semana, de brigas de galo. Em agosto de 1961, levado por “forças ocultas”, Jânio Quadro renuncia, o que leva o país a entrar em uma profunda crise política.

O presidente da Câmara Ranieri Mazzilli assume a Presidência da República. O Vice-Presidente, João Goulart, encontrava-se em viagem oficial ao Leste Europeu e ao Oriente. A posse de João Goulart deu-se em um ambiente político extremamente conflituoso. Representantes de expressivos setores das forças armadas tentaram impedir que Goulart, um trabalhista e getulista histórico, assumisse a Presidência da República. Para Delgado (2004, p. 26):

O quadro se complicou ainda mais, pois o vice-presidente, no momento em que Jânio renunciou, estava em viagem oficial à República Popular da China, então presidida por Mão Tse Tung, o histórico líder comunista da revolução chinesa. No apogeu da guerra fria, Goulart era um destinado defensor da ampliação das relações do Brasil com países não vinculados exclusivamente capitalistas. Anteriormente, como vice-presidente de Juscelino Kubitschek, visitara a União Soviética, fato que já havia causado grande desconforto aos políticos anti-reformistas e a importantes setores das Forças Armadas.

No mês de agosto de 1961, a realidade política brasileira estava bastante conturbada. A posse de João Goulart é antecedida por uma enorme mobilização política. De um lado, o seu sucessor imediato Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara, e os chefes das Forças Armadas defendiam a sua permanência no exterior, com base na “segurança nacional”. Mazzilli, segundo Castro et al (2004, p. 21), envia, inclusive, mensagem ao Congresso, informando que os ministros militares consideravam inconveniente o regresso de João Goulart ao Brasil, por motivos de segurança nacional. Começam operações para prender Goulart, caso desembarcasse em território nacional.

Por outro lado, os janguistas desenvolveram atividades diferenciadas como uma greve nacional, de grande repercussão, em “defesa da ordem constitucional”, a qual daria, posteriormente, origem ao Comando-Geral dos Trabalhadores no Brasil (CGT) e a atuação da Campanha da Legalidade. Para Mattos e Junior (2004, p. 7),

Para superar as restrições dos militares e de outros setores conservadores da sociedade brasileira, foi deflagrado como um movimento social amplo, do qual a liderança mais expressiva foi a do governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola. Com apoio do III Exército, comandado pelo general Machado Lopes, Brizola liderou o movimento a partir de Porto Alegre e, por meio de uma cadeia de rádios denominada “Cadeia da Legalidade” defendeu a posse de João Goulart.

Na realidade, a atuação da Campanha da Legalidade⁵⁷, desenvolvida por Brizola, petebista histórico, através de programas de rádio, ouvidos na maioria das cidades brasileiras, teve como objetivo maior defender a posse de João Goulart. Essa atitude de Brizola, com certeza, retardou por quase três anos o Golpe Militar de 1964.

⁵⁷ Sobre ver FELIZARDO, Joaquim. A Legalidade: o último levante gaúcho. 4ª ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 1999.

Ao se referir à posse de Goulart, Vieira (2000, p. 190-191) assim se refere:

A posse de Goulart decorreu da pressão de certos deputados e senadores, dos sindicatos de São Paulo, da Igreja Católica em Porto Alegre e em São Paulo. A principal pressão política veio do governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, juntamente com os pronunciamentos a favor, feitos por Juscelino Kubitschek e por Carvalho Pinto, governador do estado de São Paulo. Decisiva foi a sustentação militar do III Exército, sediado em Porto Alegre, em resposta às demonstrações de confiança nas forças armadas brasileiras, expressas por João Goulart.

Para reconstituir os acontecimentos de 1961 no Brasil, o historiador, segundo Ferreira (2003, P. 335 - 336) se depara:

com parcelas significativas da sociedade imbuídas de algumas certezas, entre elas a necessidade de manutenção da legalidade democrática. Nos partidos políticos, sindicatos e igrejas, entre estudantes, intelectuais e associações de profissionais e de capitalistas, nas facções das Forças Armadas e na imprensa, entre diversos outros grupos sociais e instituições políticas, havia os que recusaram qualquer solução para a crise que não a da legalidade e da democracia. A intransigência pela saída legal incentivou, inclusive, que setores da população, sobretudo trabalhadores e estudantes, aceitassem com entusiasmo a convocação de líderes políticos, como Leonel Brizola e Mauro Borges, para a resistência armada.

Ferreira (2003, p. 336) continua:

Os patrocinadores do golpe, como os ministros militares e Carlos Lacerda, não apenas sofreram ataques e acusações provenientes de diversos setores sociais, como também foram objetos de insultos e chacotas nos meios de comunicação. Qualquer tentativa de golpe, em 1961, não encontraria o menor respaldo político e, sobretudo, social. Se levado adiante, com um custo altíssimo, os embates deixariam a dimensão política para atuar no campo das ramas.

Apesar da forte atuação dos opositores do Vice-Presidente, com maior influência no cenário político, o Congresso rejeita o pedido de impedimento contra a posse de Goulart, que acaba ocorrendo em 7 de setembro de 1961. Nesse momento, já haviam iniciado as articulações pela busca de uma solução

conciliatória, que acaba ocorrendo após um acordo entre os legalistas e opositores da posse de Goulart através da instituição do regime parlamentarista (Emenda Constitucional nº 4), que durou de 8 de setembro de 1961 a 6 de janeiro de 1963.

João Goulart toma posse como presidente, mas com poderes reduzidos pelo parlamentarismo. Tancredo Neves é escolhido como primeiro ministro, sendo substituído, sucessivamente, por Brochado da Rocha e Hermes Lima. Em 6 de janeiro de 1963, ocorreu o plebiscito que garantiu o retorno do presidencialismo. Goulart passa a exercer a Presidência da República, como chefe de estado e chefe do governo, até o golpe de março de 1964.

No cotidiano da sociedade brasileira, observam-se os ecos da Guerra Fria, assim como a defesa das idéias de desenvolvimento econômico defendidas pelos militares ligados à Escola Superior de Guerra, que havia sido fundada em 1949. Nesses espaços/tempos, o projeto reformista e nacionalista, de acordo com Mattos e Junior (2003, p. 8), a partir:

Da proposta das “Reformas de Base”, Goulart procurou implementar mudanças tributárias, educacionais e agrárias, visando a atenuar a desigualdade econômica e social no país. Para tanto, tomou medidas que contrariam profundamente os interesses de grupos de elite, como a concessão de subsídios diretos à indústria nacional, além de restrições à movimentação do capital estrangeiro.

João Goulart (1961), assume em meio a um clima de entusiasmo, mas em uma situação social complexa. Seu governo iniciava-se em contexto complicado: crise militar, descontrole das contas públicas, dívida interna e externa. Além disso, o país vivenciava uma situação política difícil e a implantação do parlamentarismo, que

havia sido imposto para impedir o exercício pleno do poder, acentuavam cada vez mais a crise. Ao assumir, Goulart precisava implementar as Reformas de Base, que eram demandas históricas das esquerdas. De acordo com Ferreira (2003, p. 351 - 352):

tratava-se de um conjunto de medidas que visava alterar as estruturas econômicas, sociais e políticas do país, permitindo um desenvolvimento autônomo e o estabelecimento da justiça social. Entre as principais reformas, constavam a bancária, fiscal, urbana, tributária, administrativa, agrária e universitária, além da extensão do voto aos analfabetos e oficiais não-graduados das Forças Armadas e a legalização do PCB. O controle do capital estrangeiro e o monopólio estatal de setores estratégicos da economia também faziam parte do programa reformista dos nacionalistas.

Com essas proposições, além da fidelidade dos comunistas e trabalhistas, Goulart passa a contar com o apoio das Ligas Camponesas⁵⁸, da União Nacional dos Estudantes⁵⁹, de grupos de cultura popular⁶⁰, dos setores progressistas da Igreja Católica, de sindicalistas⁶¹, de políticos da Frente Parlamentar Nacionalista. Nessa perspectiva, Vieira (2000, p. 191), enfatiza:

Jango procurava enfrentar as dificuldades políticas, econômicas e sociais, combinando o nacionalismo com o capitalismo internacional, buscando o controle do custo de vida, e também da produção, mediante um plano de estabilização econômica, denominado Plano Trienal. Os resultados insatisfatórios no campo da economia fortaleciam sua convicção quanto à necessidade de concretizar as reformas de base, pondo a emancipação econômica como condição de derrota do subdesenvolvimento.

⁵⁸ Sobre ver AZEVEDO, Fernando Antônio. As Ligas Camponesas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; ver também BORGES, Maria Eliza Linhares. Reforma Agrária e Identidade Camponesa. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs). O Golpe e a Ditadura Militar – 40 anos depois (1964 - 2004). Bauru: Edusc, 2004, p. 81 – 100.

⁵⁹ Sobre a UNE ver FERREIRA, Marieta de Moraes et alii (orgs). Vozes da Oposição. Rio de Janeiro: FGV, 2001; VALLE, Maria Ribeiro do. O diálogo e a violência – Movimento Estudantil e a Ditadura Militar. Campinas: Unicamp, 199.

⁶⁰ Sobre ver RIDENTI, Marcelo. Cultura e Política: os anos 1960 – 1970 e sua herança. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucialia de Almeida Neves (orgs). O tempo da Ditadura. Regime Militar e os movimentos sociais em fins do século XX. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 133 – 166.

⁶¹ Sobre ver DELGADO, Lucialia de Almeida Neves. Catolicismo: direitos sociais e direitos humanos (1960 - 1970). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucialia de Almeida Neves (orgs). O tempo da ditadura. Regime Militar e os Movimentos sociais em fins do século XX. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 93 – 131.

As contradições oriundas do governo JK (1956 - 1960) intensificaram-se no tempo de João Goulart nos campos da economia e da política. A oposição não lhe dava trégua. O presidente buscava todas as alternativas para sustentar a governabilidade, inclusive, com a assessoria do ministro Celso Furtado. Propõe à nação um Plano Trienal (1961), através do qual pretendia implementar, de forma gradual, as reformas reivindicadas pelos diferentes segmentos da sociedade civil.

O plano trienal⁶² pretendia combater a inflação sem comprometer o desenvolvimento econômico e, no desenvolvimento desse processo implementar as reformas de base. No entanto, os movimentos estudantil, sindical e camponês e alguns partidos de esquerda, rejeitaram a proposta e a consideraram reacionária. Parte dos empresários apoiaram, outros o rejeitaram. Diante de tantos obstáculos, o plano fracassou.

A complexidade dessa realidade cresce mais quando empresários, latifundiários e representantes diplomáticos de países que haviam feito investimentos no Brasil, começam a temer a “bolchevirização” brasileira. Esses setores passam a aderir a uma reação de desestabilização do governo, embalados por um discurso anticomunista. De acordo com Mattos e Junior (2003, p. 9), entre os:

militares, foi decisiva nesse plano a participação de oficiais ligados à Escola Superior de Guerra (ESG). Entre os civis, duas entidades se destacaram. O Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) financiava a candidatura de políticos contrários a Goulart e atuava diretamente no Congresso Nacional por meio da Ação Democrática Parlamentar (Adep). O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) tinha como função articular a mobilizar proprietários de órgãos de imprensa, jornalistas, publicitários, editores, cineastas, escritores e demais segmentos da intelectualidade descontentes

⁶² Sobre ver OLIVEIRA, Francisco. Economia brasileira: a crítica à razão dualista. São Paulo: Cebrap, 1975.

com o governo vigente, assim como divulgar as idéias do instituto para a população, publicando folhetos, livros ou ocupando espaço nos meios de comunicação.

Na continuidade de nossa análise, é preciso lembrar a participação das mulheres da classe média, as quais foram presença nas manifestações em todo o país, como as “marchas da Família, com Deus, pela Liberdade”⁶³. A fragilidade do governo de Goulart intensifica-se com a crescente oposição que, no pensar de Delgado (2004, p. 30), era formada pelos:

militares antijanguistas, que há muito já se organizavam para depor o presidente, articulados com os governadores Magalhães Pinto, de Minas Gerais; Carlos Lacerda, do Estado da Guanabara; e Ademar de Barros, de São Paulo, entraram logo em ação, apoiados de forma incondicional pela maioria do clero da Igreja Católica, proprietários rurais, setores da classe média e empresariado internacional e nacional.

Ao se referir a esse momento, Fico (2004, p. 43), também afirma:

A realização dessas manifestações grandiosas indica a eficácia da propaganda política promovida pelo IPES e IBAD. Se a conspiração civil-militar que deflagrou o golpe foi desarticulada – sendo notável que ele tenha se efetivado contra a vontade das principais lideranças militares que o tramavam -, a campanha de desestabilização do governo Goulart nada teve de improvisada. Amparada no medo difuso que o discurso anticomunista causava, as marchas deixaram de ser fenômeno meramente propagandístico quando conseguiram mobilizar as insatisfações das classes médias urbanas com os desacertos do governo Goulart. Durante muitos anos, a ditadura militar que se iniciou com um golpe civil-militar – usaria as imagens das marchas para justificar sua existência.

Vieira (2000, p. 191), afirma que “a oposição conservadora civil e militar, transformou Goulart em alto risco ao Brasil”. Ferreira (2004, p. 35), explica que:

⁶³ Sobre ver: SIMÕES, Solange de Deus. Deus, Pátria e Família: As Mulheres no golpe de 1964. Petrópolis: Vozes, 1985.

Daquela sexta-feira, dia 13 de março até 1º de abril, o conflito político entre esquerdas e direitas tomou novos rumos. Não se tratava mais de saber se as reformas seriam ou não implementadas. A questão central era tomada do poder e a imposição de projetos. Os partidários de direita tentariam impedir as alterações econômicas e sociais, em preocupações de respeitar as instituições democráticas. Os grupos de esquerda exigiam as reformas, mas também sem valorizar a democracia.

No movimento histórico de 1964, o legado político de Getúlio Vargas e João Goulart vivenciam um momento vital. De um lado, João Goulart contava com o apoio do PCB, do CGT e forças políticas nacionais que representam uma ameaça à direita conservadora. Por outro lado, a direita alardeava a possibilidade de vir a acontecer um novo 1937, desta vez sob o comando de João Goulart, herdeiro político de Getúlio. No entanto, após o comício de 13 de março, duas decisões de João Goulart, no entendimento de Toledo (2004, p. 75), podem ser interpretadas como a do ator que, de forma desesperada e agônica, lança-se de peito aberto diante de seus algozes.

1. Sua complacência em relação à insubordinação de Cabos e marinheiros revoltosos no Rio de Janeiro. Com seu gesto, o presidente afrontou o ministério da Marinha que tinha punido os insubordinados e, conseqüentemente, provocou a ira de toda a corporação militar. Na passeata dos marinheiros que comemoravam o indulto presidencial aos revoltosos, Candido Aragão, conhecido por almirante vermelho ou almirante do povo, foi carregado em triunfo.
2. Seu panfletário discurso numa assembléia de sargentos da Polícia Militar, no Automóvel Clube do Brasil, na noite de 30 de março. Transmitido pela TV, diante de um auditório repleto de sargentos, sindicalistas e políticos nacionalistas, Goulart denunciou as forças reacionárias e golpistas. Com veemência defendeu – para a redenção do país – a necessidade de um “golpe das reformas”. As palavras eloqüentes e os gestos dramáticos de Goulart muito se assemelham à carta-testamento de Vargas. Sem atirar contra o próprio peito, Goulart parecia preferir o suicídio político⁶⁴.

Devido à intensidade de fatos, convergência de idéias e o fortalecimento de resistências, é quase “natural” que o desfecho dessas articulações tenha se

⁶⁴ Sobre ver MENDES, Ricardo AntOnio Souza. Março de 1964: esquecendo as diferenças. Revista Ciências e Letras. Nº 37. Porto Alegre: FAPA, jan/jun. 2005. p. 205 – 225.

efetivado entre 31 de março e 1º de abril de 1964 com o Golpe de Estado⁶⁵, que derrubou do poder o presidente João Goulart. O mesmo implementou no Brasil um regime antidemocrático que se prolongaria por 21 anos, denominado Anos de Chumbo.

Ao analisar as crises republicanas de 1954, 1955 e 1961, Ferreira (2003, p. 338 - 339), por sua vez, diz:

Nessas crises, a bandeira da democracia e da legalidade estava nas mãos dos trabalhistas e das esquerdas. Não se tratava de lutar por reformas, mas, sim, de garantir os preceitos constitucionais. Daí as vitórias que obtiveram diante da extrema-direita golpista. Somente na última crise da República inaugurada em 1946, em março de 1964, o quadro político seria diverso. Preocupadas em implementar as reformas a qualquer preço, na “lei ou na marra”, as esquerdas passaram a denunciar o regime democrático, sobretudo o conservadorismo do Congresso Nacional, como um empecilho para viabilizar o conjunto de mudanças que exigiam, sobretudo, a reforma agrária.

Continua Ferreira (2003, p. 338 - 339), dizendo que a bandeira da:

Legalidade mudou de mãos. Em defesa da Constituição, da ordem legal e da democracia, os conservadores e a extrema-direita conseguiram arregimentar as tropas e mobilizar grandes contingentes sociais. Diversamente das crises anteriores, as direitas defenderam, pelo menos em termos retóricos, a ordem democrática. O resultado foi a vitória, relativamente fácil, nos primeiros dias de abril de 1964.

Por outro lado, é preciso esclarecer que, durante essa longa permanência no poder e inspirados pela Doutrina de Segurança Nacional⁶⁶, os militares criaram

⁶⁵ Sobre ver ALVES, Maria Helena Moreira. O Estado e a Oposição no Brasil (1964 - 1984). Petrópolis: Vozes, 1984; PRADO JUNIOR, Caio. A Revolução Brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1966; RAPOSO, Eduardo (coord). 1964: 30 anos depois. Rio de Janeiro: Agir, 1994. SILVA, Hélio. 1964: Golpe ou Contragolpe. Porto Alegre: LPM, 1975; FICO, Carlos.. O regime militar no Brasil (1964 - 1985). São Paulo: Saraiva, 1999.

⁶⁶ Sobre ver BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs). O tempo da Ditadura. O regime

mecanismos providenciais de inibição, utilizaram instrumentos de “exceção”, emitiram decretos-lei, modificaram a constituição, cassaram mandatos, parlamentararam, silenciaram vozes, baniram os filhos da pátria mãe gentil, censuraram músicas, livros, documentos, filmes; impediram o acesso a acervos, impediram pesquisas. No entanto, conforme Castro (2004, p. 46), procuraram, quase sempre,

Manter o sistema político e o Congresso funcionando, embora sem nenhuma resistência ou oposição efetivas ao regime militar. Além disso, manteve-se uma rotina de sucessões presidenciais, embora, na prática, apenas os militares pudessem ser escolhidos. A manutenção dessa fachada democrática foi uma marca do regime militar brasileiro, que o distinguiu de outras experiências ditatoriais, mais personalistas ou que não toleraram o funcionamento de um sistema de representação político-parlamentar.

Na realidade, o governo de 1964, que teve como protagonistas as facções duras das Forças Armadas, os saberes conservadores da sociedade civil com o respaldo da embaixada dos EUA e agências de inteligência (Departamento de Estado, Cia, Pentágono), destruiu as organizações políticas, reprimiu os movimentos sociais de orientação popular, censurou textos, filmes, músicas, manifestações artísticas⁶⁷, calou vozes, baniu da pátria baluartes de nossa intelectualidade. Por outro lado, não podemos nos esquecer de que lideranças progressistas responsáveis por declarações, gestos e comportamentos contribuíram para precipitar o Golpe. É interessante analisar que as classes populares e trabalhadores não participaram das passeatas que pediram a queda de Goulart, as forças progressistas fragmentadas e sem armas não ofereceram nenhuma resistência ao

militar e movimentos sociais em fins do século XX. v. 4 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 13 – 42.

⁶⁷ Sobre ver STEPHANOU, Alexander Ayub. Censura no Regime Militar e Militarização das Artes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001; ver também CZAJKA, Rodrigo. Redesenhando Ideologias: Cultura e Política em tempos de Golpe. História: Questões e Debates. Nº 40. Curitiba: UFPR, 2004. p. 37 – 47.

Golpe. No entanto, a sociedade, que três anos havia resistido, em 1964 assistiu a tudo sem esboçar nenhuma forma de resistência. Hoje, decorridos mais de quarenta anos, conforme Frederico (2004, p. 102), o golpe de 1964:

pode ser visto como capítulo de um ciclo histórico que ainda não se fechou. Apesar das transformações profundas vividas pela sociedade brasileira, as questões de fundo que estiveram presentes e que ocasionaram o movimento golpista continuam sendo de uma desagradável atualidade: as reformas de base (em especial, a agrária), o papel do Estado na condução da economia, a questão nacional e a luta antiimperialista, são temas atualíssimos repostos numa nova configuração histórica, pois ainda não foram equacionados. É impossível, portanto, manter a passividade de um arqueólogo: falar sobre o golpe de 64 implica, necessariamente, em tomar partido nas querelas do presente.

Na atualidade, a sociedade brasileira tem dificuldade de entender como em um passado recente participou de um longo período de ditadura, responsável pela eliminação do embate social e pela ruptura de um processo reformista. A partir da abertura política⁶⁸, essa sociedade recuperou legitimamente valores e instituições democráticas. Na perspectiva de Reis (2004, p. 50), a ditadura militar,

não há como negá-lo, por mais que seja doloroso, foi um processo de construção histórico-social, não um acidente de percurso. Foi processada por um brasileiro, não imposta ou inventada por marceiros. Reconhecê-la pode ser um exercício preliminar para compreender seus profundos fundamentos históricos e sociais e para criar condições para que o abominável não volte a assombrar e a atormentar a história destes brasis.

Os quarenta anos do Regime Militar⁶⁹ abriram espaços-tempo para um revisionismo historiográfico, discussões, debates e atividades, em que os

⁶⁸ Sobre ver SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974 – 1985. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs). O Brasil Republicano. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. v.4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 243 – 282.

⁶⁹ Sobre ver PAES, Maria Helena Simões. A Década de 60 – Rebeldia, contestação e repressão política. São Paulo: Ática, 2006; HABERT, Nadine. A Década de 70 – Apogeu e crise da ditadura militar. São Paulo: Ática, 2006. RODRIGUES, Marly. A Década de 80 – Brasil: quando a multidão voltou às praças. São Paulo: Ática, 2006.

historiadores tiveram a oportunidade de divulgar os resultados de suas investigações. Lembramos dois pela seriedade da pesquisa, pelos seus pressupostos teóricos, pela abordagem crítico-reflexiva realizada por historiadores que trazem em sua trajetória uma enorme afinidade com a sua temática. O trabalho, o Brasil Republicano, organizado por Ferreira e Delgado (2003); o Golpe e a Ditadura Militar 40 anos depois (1964 - 2004), organizado por Reis, Ridenti e Motta, (2004). É evidente que as contribuições desses autores estão presentes na base teórica desta fase do trabalho.

3.2.2 Notas sobre a Educação

Ao analisar o contexto anterior à implantação do Regime Militar, pode-se observar que o mesmo foi marcado por uma intensa participação política, inclusive, pelo ativo movimento estudantil. Essa realidade inicia sua modificação, a partir do Golpe, quando o estado começa a assumir um caráter ditatorial passando a restringir, se preciso, com violência, a participação da sociedade civil.

A intenção não é cobrir toda a Educação⁷⁰ desse período, que serviu de espaço para revezamento de cinco generais como Presidentes da República. A proposição é realizar uma análise dos aspectos significativos dessa realidade, para o objeto de estudo.

⁷⁰ Sobre ver CUNHA, L. A. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo/Niterói/Brasília: Cortez/Eduff/Flasco, 2001. MATHIAS, Suzeley Kalil. A Militarização da Burocracia. 1963-1990. A Participação militar na administração federal das comunicações e da educação. São Paulo: UNESP, 2004; CUNHA, Luíz Antônio; GOÉS, Moacyr. O Golpe na Educação. 11^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. GERMANO, J. W. Estado militar e a educação no Brasil (1964 - 1985). 2^a ed. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1994.

As leituras realizadas sobre a Assembléia Constituinte de 1946, que elaborou a Constituição que substituiria a Carta Outorgada de 1937, mostram que essa fase foi marcada pela disputa entre católicos e pioneiros⁷¹. De certa forma, representam muito mais continuidade dos debates ocorridos nas décadas anteriores do que projeções em relação ao futuro. Os discursos dos constituintes demonstram que os mesmos estão preocupados com o controle da educação e esta é vista como a responsável pela formação de mentalidades.

No entendimento de Hilsdorf (2003), em sua análise sobre o período, nas falas dos constituintes do PSD e UDN, partidos majoritários, observa-se que a educação é a responsável pela regeneração dos costumes e pelo progresso social e democrático. A autora constata, ainda, que a oferta de uma educação pública, gratuita e obrigatória constituía-se em um dos deveres sociais do Estado.

Hilsdorf (2003, p. 108), argumenta:

Essa visão difere de interpretação de outros autores (como D. Saviani, M. L. S. Ribeiro, Bárbara Freitas e Otaíza Romanelli), que consideram o debate educacional dos anos 40, como já dominado pela perspectiva desenvolvimentista, isto é, aquela que propõe a educação como fator dinamizador da economia, como qualificadora da mão-de-obra.; para Oliveira essa posição desenvolvimentista está presente sim, mas na sociedade, através do discurso de alguns representantes da geração dos “pioneiros” e de membros do Idort, e não entre os constituintes de 1946. A maioria dos getulistas na Assembléia, liderada por Gustavo Capanema, então deputado constituinte pelo Estado de Minas Gerais, não poderia mesmo apresentar esse “discurso novo”, motivo pelo qual, portanto, essa tendência não foi incorporada à lei.

⁷¹ Sobre, ver CURY, Carlos Roberto Jamil. NOGUEIRA, M. Alice “O atual discurso dos Protagonistas das redes de ensino”. CUNHA, L. A (Org). Escola pública, escola particular e a redemocratização do ensino. São Paulo: Cortez, 1985.

Os deputados inspiraram-se nos trabalhos provenientes da IX Conferência Brasileira de Educação, de 1945, que havia aprovado o documento Carta da Educação Brasileira Democrática. A mesma apresentava a política educacional dos liberais para o novo contexto, passando a acenar com a possibilidade de restauração da democracia no país, via educação escolar, através da universalização da escola elementar leiga e gratuita, bem como um ensino propedêutico e profissional. Um ensino sem o dualismo anterior, que separava a “escola das elites” e a “escola dos trabalhadores”.

Nesse processo, os educadores lançam o “Manifesto de 1959”, redigido por Fernando de Azevedo. Esse documento foi avalizado por e intelectuais ligados às diferentes correntes políticas. O mesmo trata de questões gerais da política educacional, admite a validade de algumas idéias escolanovistas, mas não se preocupa com questões didático-pedagógicas. O manifesto defendia a escola pública, enquanto o então frei Evaristo Arns propagava um ensino livre, privado e de responsabilidade da família.

Torna-se preciso esclarecer, ainda, que os debates foram pautados de acordo com os princípios ideológicos amplos e articulados aos direitos da Igreja e do Estado sobre a educação. Verificam-se as disputas entre o ensino público versus o ensino privado, ou seja, a luta entre os pioneiros e os católicos. Os novos procedimentos relativos às definições sobre a política educacional nacional prolongam-se até a aprovação da LDB, depois de 15 anos de espera.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003, p. 106-7), a nossa 1ª LDBEN:

garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que assegurara que as verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus. A Lei, que inicialmente destinara-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber.

A LDB de 1961 representou os interesses políticos, econômicos e sociais das elites conservadores. A mesma foi aprovada sob a influência do liberalismo.

Nesse sentido, Saviani (1987, p. 60), explica:

Acabou-se por ocasionar o pacto das elites conciliadas pelo alto, através da qual se torna possível preservar os interesses dos grupos privilegiados econômica, social e culturalmente, adiando para o futuro indefinido a realização das aspirações das massas populares.

A Lei 4.024/61 não implantou mudanças significativas. A mesma distingue-se quando permite a diversidade dos currículos. De acordo com Romanelli (2002, p. 181), o único progresso da lei é:

A quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade do Estado e os estabelecimentos de anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação.

A LDB, mesmo alicerçada “nos ideais de liberdade e solidariedade humana”, reflete as contradições e conflitos existentes na sociedade brasileira. Apesar de trazer elementos populistas traz em seu bojo um caráter elitista. No entanto, inova com a equivalência e a flexibilidade dos cursos. Na avaliação de Freitag (1986, p. 66 - 67), a LDB:

Não procura ser um corretivo de diferenças sociais porque acha que não precisa sê-lo. Assim ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo em que institucionaliza a desigualdade social, ao nível de ideologia postula sua inexistência. O sistema educacional, além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia da igualdade.

O período do Regime Militar é marcado pela contenção e repressão, mas há um crescimento da demanda social pela educação. No entendimento de Ghiraldelli Junior (2006, p. 112), o período ditatorial, ao

Longo de suas décadas que serviram de palco para revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calçada mais em técnicas do em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Somente uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela Ditadura Militar para o nosso país.

A ditadura militar, gradativamente, implementou manobras para se afastar das forças sociais que proporcionaram o golpe de 1964, pois houve apoio civil ao mesmo, em especial dos setores médios que temiam o “comunismo de Jango e Brizola”, passando a governar o país através de uma tecnoburocracia⁷². Observa-se, neste momento, uma certa distância entre governantes diretos e os interesses das elites, que podem ser identificadas na política educacional que o Estado começa a empreender, principalmente, com a Reforma do Ensino Superior (1968) e a Reforma do Ensino Primário e Médio (1971). A política educacional desse contexto excludente, como Germano (1994, p. 104), definiu: “Um de seus projetos de equalização social produz um discurso de valorização da educação e transforma a

⁷² Sobre ver HORTA, J.S.B. Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: Autores Associados, 1982.

política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso”. A esse respeito, Saviani (1999, p. 146-7), também se expressa:

No âmbito educacional, a “democracia excludente” se expressou através da adoção e difusão de uma ideologia tecnicista e do controle tecnocrático cujo pressuposto era a consideração da educação como uma questão técnica e não política. Daí o processo de desmobilização maciça e também compulsória dos estudantes e intelectuais. No regime da “democracia excludente”, o aparelho escolar foi reorganizado no sentido de garantir, prolongar e perpetuar a hegemonia da sociedade política.

Tendo em vista a temática priorizada neste projeto e suas correlações com a educação, torna-se essencial, a inserção da contribuição das idéias de Germano (1994, p. 105-106), como pontos fortes desta política:

1. Controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis;
2. Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do Capital Humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização;
3. Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital;
4. Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

Diante dessas circunstâncias, o regime abre a possibilidade para a participação do setor privado na expansão do sistema educacional⁷³, e compromete a qualidade da escola pública de 1º e 2º graus. No entendimento de Freitag (1986, p. 77), a política educacional,

ela mesma, expressão de “reordenação das formas de controle social e político”, usará o sistema educacional reestruturado para assegurar este controle. A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Essa afirmação

⁷³ Sobre ver BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. A Educação Negada. Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

encontra seu fundamento nos fundamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar.

Para Hilsdorf (2003, p. 123), no campo da educação:

As políticas implementadas no período, segundo o enquadramento do desenvolvimento e da segurança nacional, vão sendo realizadas sob a justificativa ideológica liberal de que se investia na melhoria do “capital humano”, para adequar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da produção internacional.

A teoria do capital humano importada dos EUA nos anos 60, funcionava como uma diretriz de políticas sociais para os países em desenvolvimento. Na realidade, propõe que a educação seja um investimento que assegure maior produtividade e, conseqüentemente, melhores condições de vida para a sociedade e para os trabalhadores. Acreditava-se que era só investir, que o desenvolvimento de habilidades e novos conhecimentos seriam viabilizados. Ao se referir a esses programas, Hilsdorf (2003, p. 124), esclarece que:

A estratégia de ajuda internacional para o desenvolvimento da educação ou expansão de mercado que favorecia os países assistentes: se fornecida na forma de capital, o investimento retorna ao país de origem; se dada na forma de bolsa de estudo, promove a “evasão de cérebros” para esses países. Quando toma forma de divulgação de metodologias de pesquisa mais atualizadas, tende a diminuir a preocupação com a problemática do contexto da sociedade assistida e a aumentar a introdução de técnicas de ensino modernizantes. Quanto aos contextos a serem trabalhados, é sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas, manifestada na predominância do treinamento específico sobre a formação geral e na gradativa perda do status das humanidades e das ciências sociais.

Quando da avaliação desse contexto, observa-se que o “terror político” atingiu imediatamente o campo educacional através de atos como a invasão às Universidades, extinção do Plano Nacional de Alfabetização (14.4.1964), bem como

a criação de uma nova ordenação legal para as atividades educacionais. A ditadura militar, que havia destruído as entidades que incitaram os movimentos de educação popular, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2003, p. 130), criou:

em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, para se fazer passar por eficaz chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do “método Paulo Freire desideologizado”. Evidentemente, isso era um absurdo, dado que o método do Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não estivesse ligada à idéia de tomada de consciência política, a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda, de fato, atingiu duramente justo a clientela do MOBRAL.

Além da criação do MOBRAL⁷⁴ (Lei nº 5370 de 15.12.1967), são estabelecidos os acordos MEC/USAID⁷⁵. A esse respeito, Ghiraldelli Jr. (2003, p. 127), esclarece:

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (“os acordos MEC-Usaid”), o que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos, um grupo nada representativo da democracia americana e do American Way of Life. Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de John Dewey e de filósofos da educação democrata que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala.

Ao se referir sobre a finalidade dos acordos MEC/Usaid, Hilsdorf (2003, p. 124), explica:

Diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no “capital humano”. Os assessores da USAID agiam segundo uma mentalidade empresarial, que, combinada às medidas de exceção da área militar, deu as marcas da política educacional do período: desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão.

⁷⁴ Sobre ver JANNUZZI, G. M. Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987; PAIVA, Vanilda. Indústria Cultural e Educação; FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

⁷⁵ Sobre ver ARAPIRACA, José de Oliveira. A Usaid e a Educação Brasileira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

Os acordos MEC-USAID concentram as suas ações apontando os caminhos que deveriam ser assumidos pela educação superior: a racionalização, a propriedade na formação técnica, a desvalorização das ciências humanas e sociais, a adoção do modelo empresarial, além de estreitar os laços entre o mundo acadêmico e a produção industrial. Na realidade, a idéia era implementar uma sujeição cultural importante para a dominação ideológica evidente na política imperialista norte-americana.

A educação brasileira, no período anterior a 1964, estava organizada a partir das orientações legais da lei 4.024/61⁷⁶ (linha liberal). A mesma se preocupa com a autonomia do indivíduo, a qualidade, a cultura geral, ênfase nos fins (ideais). Na realidade, inspirava-se nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Após a implantação do Regime Militar, essa realidade começa a ser transformada com a introdução de medidas autoritárias e do atrelamento, cada vez maior, da educação ao capitalismo nacional e internacional. Procurando fazer da educação um instrumental de dominação capaz de sufocar a participação popular e alicerçada em idéias de eficiência e tecnocracia, o governo impôs à sociedade brasileira as leis 5.540/68 (reforma Universitária) e a 5.692/71 (Reforma do 1º e 2º graus). Ambas de cunho tecnicista pregavam a adaptação do indivíduo à sociedade, priorizavam a quantidade, a cultura profissional e a ênfase nos meios (metodologias). Ao se referir ao objetivo das modificações implantadas na Universidade⁷⁷, pela lei 5.540/68, Ribeiro (2000, p. 193) esclarece: “Para produzir a expansão necessária com um

⁷⁶ Sobre ver SAVIANI, Demerval, op. cit.

⁷⁷ Sobre ver FILHO, Carlos Fragoso. *Universidade e Sociedade*. São Paulo: Edições Grafset, 1984; GRACIANI, Maria Stela Santos. *O Ensino Superior no Brasil. A Estrutura de Poder na Universidade em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1982; MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino Pago: Um retrato sem retoques*. São Paulo: Cortez, 1988; CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988; OLIEN, Arabela Campos. *A Paroquialização do ensino superior. Classe Média e Sistema Educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.

mínimo de custos, que importam, relacionar no momento são as seguintes: a departamentalização, a matrícula por disciplina, o curso básico, a institucionalização da pós-graduação.”

Ghiraldelli Jr. (2003, p. 142-3) avalia comparativamente a legislação vigente antes/depois da implantação do Regime Militar:

A lei nº 5692/71 não significou uma ruptura completa com a lei 4024/61. A lei nº 5692/71 incorporou os objetivos gerais do ensino expostas nos “fins da educação” da lei na 4024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Todavia, diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A lei nº 4024/61 refletiu princípios liberais vivos na democracia relativa dos anos de 1950, enquanto a lei nº 5692/71 manifestou os princípios da ditadura militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau de forma absoluta e universal.

Ao examinar as políticas educacionais desse período, Cunha, (2001, p. 475), também diz:

encontrei três razões para a administração do “zig-zag”: o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico. O eleitorismo é a procura de políticas educacionais que provoquem “impacto” capaz de trazer resultados nas urnas seja visando à eleição de secretário de educação para deputado, seja dando ao governador um “mote” capaz de atrair votos até em eleição presidencial. O experimentalismo pedagógico resulta do entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, estendidos apressadamente para o conjunto da rede (antes de serem suficientemente testadas). O voluntarismo ideológico é a atitude generosa de querer acabar com os males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração, às vezes no prazo de um ano – é o caso de uma proposta curricular que pretende dissolver (ou compensar) os efeitos da alienação do trabalho ou até mesmo a ideologia dominante.

Quando avalia a nova legislação, Romanelli (2002, p. 253), por sua vez, considera que a mesma traz como inovação mais substancial:

a extensão da obrigatoriedade escolar; a eliminação de parte de esquema seletivo das escolas; a eliminação do dualismo educacional (ensino secundário x ensino profissional) proveniente de um dualismo social mais profundo; a previsão mais objetiva de meios de execução das reformas; a profissionalização, em nível médio; a cooperação das empresas na educação; a integração geral do sistema educacional desde o 1º grau ao superior.

Analisando essas alterações, observa-se que ocorrem mudanças no 1º e 2º graus. É uma tentativa de adequar as instituições educacionais ao modelo econômico. Romanelli (2002, p. 254), considera que:

Adequar o modelo de ensino ao modelo econômico não tem sido encarado, a nosso ver, de forma homogênea pelo processo político e pelo processo econômico. Há convergências e divergências. Isso confirma, de certa forma, a tese de que a modernização, se obtida por pressão de fatores externos, é absorvida em função também de interesses internos, e de que a dependência não é um processo ditado mecanicamente de fora para dentro.

É necessário lembrar que a militarização atingiu as idéias, a administração, as comunicações, as forças governamentais, a educação e a sociedade como um todo. O ethos militar abre um leque de influências atingindo as práticas sociais.

Os governos militares, ao tratarem da educação, procuram salientar que a escola é o local de ensino e preparo profissional, jamais de exercício político e cidadania. O regime militar enfatiza que a educação deve “resgatar” os analfabetos e priorizar a educação técnica e profissional. Essas idéias estão em sintonia com o tecnicismo implementado sob a égide da Lei 5692/71. Ainda poderíamos dizer que o processo de militarização do ensino são enfatizados através do Mobral, da

introdução da Educação Moral e Cívica e da ênfase dada à Educação Física. Ao tratar da militarização na área da Educação, Mathias (2004, p. 209), diz:

Nota-se um processo de centralização maior das políticas governamentais no Executivo Federal. Isso redundou em um controle maior por parte do governo federal das políticas de ensino nos seus diversos graus, não somente no ensino superior que, como determina a lei é responsabilidade do Executivo Federal. Essa centralização, porém, teve como principal objetivo e unificação do discurso moral e patriótico a ser ministrado nas escolas. Assim, o governo militar utilizava a educação formal como mecanismo de controle social. Não sem razão, portanto, é nos setores ligados à disciplina de Educação Moral e Cívica que a presença militar é notada. No MEC, durante todo o período pesquisado, as comissões e departamentos ligados a essa disciplina são dirigidos por membros das Forças Armadas. Nos demais setores do ministério, ao contrário, continuou a predominar civis treinados nas burocracias estaduais de ensino.

Na prática, a lei 5692/71 surge com o objetivo de aproximar a educação nacional à ruptura implementada pelo golpe militar de 1964, sob a inspiração da ideologia de um “Brasil-potência”, da qual o regime militar tinha respaldo na nova legislação que acaba com as resistências e divulga um discurso de exaltação ao projeto, que prioriza a interação entre a formação educativa e o mercado de trabalho. É preciso dizer ainda, que as duas reformas tinham entre seus objetivos tirar de cena as resistências ao “regime”, bem como atender as exigências do capitalismo nacional e estrangeiro.

Ao lançar seu olhar sobre a política educacional brasileira e recorrendo aos Planos Nacionais de Desenvolvimento, Santiago (2004, p. 159), por sua vez, esclarece:

Fica evidente que o projeto de desenvolvimento social assumido pelo governo militar julgou ser necessário atrelar o currículo da educação básica ao processo produtivo, qualificando a força de trabalho para dar suporte ao desenvolvimento econômico que previa um significativo avanço da industrialização, da tecnologia e do consumo, com a abertura ao capital internacional. A qualidade da educação estava, então, associada à formação

técnica e ao saber-fazer veiculando os valores de ordem e respeito às instituições como fatores necessários ao desenvolvimento e ao progresso.

Na continuidade de suas reflexões, Santiago (2004, p. 159), afirma:

O contexto histórico encarregou-se da dispersão desse modelo na medida em que o projeto político-econômico do governo militar se esgotava e a crítica à racionalidade técnico-instrumental abria caminhos para outros suportes teóricos que valorizavam, no currículo escolar, os componentes críticos e a criatividade, entendidos como indispensáveis à formação para a cidadania no regime de abertura política que se instalava.

As diferentes leituras realizadas levam a acreditar que a política educacional pós-64, caracterizou-se como um mecanismo de exclusão social. Nesta perspectiva, Germano (1994, p. 269), ao fazer a sua análise, enfatiza que o legado do Regime Militar, no campo da educação, projeta-se na atualidade, através dos altos índices de analfabetismo, evasão e repetência, deficiências da rede pública escolar, na precariedade de trabalho e salarial dos professores, no baixo nível da cultura geral dos estudantes, bem como na pesada herança no campo da organização política dos estudantes.

Toda essa gama de influências passa a conviver com as transformações ocorridas na sociedade brasileira, no final dos anos 1970, que agilizaram o processo de abertura política. Mas no campo da educação, inicialmente, as iniciativas parecem um tanto tímidas. A lei 7.044/82 apenas torna facultativa a habilitação profissional no 2º grau, não representando nenhum avanço significativo que fosse capaz de impulsionar atividades criadoras.

Em 1996, a LDB – Lei 9394, que reforma o ensino no Brasil, surgiu depois de ser centro de fortes e contraditórias discussões. A partir de uma nova abrangência, a legislação vincula a Educação ao mundo do trabalho e às práticas sociais. A Lei 9394/96 enfatiza a qualidade do ensino, a obrigatoriedade, a pluralidade de acesso, a inclusão, a educação infantil e especial, a gestão e o financiamento, a atualização do conteúdo, a inovação metodológica, a formação inicial e continuada de professores. Em suas finalidades propõe o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Em seu artigo 26, em que trata dos currículos do ensino fundamental e médio, orienta que as escolas ao organizar a parte diversificada, devem respeitar características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Nas aulas de História do Brasil deverão ser focalizadas as contribuições étnicas e culturais para a formação do povo brasileiro, especialmente as oriundas das matrizes indígena, africana e européia. A Lei inova ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira.

Quanto à aplicabilidade da legislação no planejamento das atividades escolares, observa-se uma maior flexibilidade e autonomia. Os professores participam da elaboração dos novos Projetos Político-Pedagógicos e dos Planos de Estudos das disciplinas. Trata-se de um momento significativo de reflexões, quando ocorre a participação dos professores na luta pela ampliação da carga-horária e pela inserção de novas temáticas no ensino de História.

Esse primeiro momento serviu para situar a pesquisa em seu tempo histórico e na realidade da educação brasileira daquela época. É evidente que não conseguimos abranger todos os aspectos, mas indicamos novas fontes para sua continuidade e enriquecimento. Cabe ainda destacar que os seus reflexos atingem todos os setores da sociedade e, inclusive, determinando os aspectos e como o regime militar deveria ser passado para os educandos. Na continuidade do trabalho passamos a focalizar os fatos que marcaram o Regime Militar.

3.3. Fato Histórico

O terceiro momento desse capítulo trata dos fatos que marcaram o processo histórico brasileiro durante o período do regime militar (1964 - 1984). Esse momento é constituído por duas fases: na primeira empreendemos algumas reflexões teóricas que contribuem para o entendimento do que é um fato histórico. Na segunda, inquirimos quais os fatos históricos relativos ao regime militar que são divulgados pelos livros didáticos. A seguir os inserimos em um quadro-síntese, posteriormente, realizamos uma breve análise.

A História é uma constituição intelectual a respeito das ações do homem no tempo e no espaço. O seu processo de reconstituição exige investigação, registro, problematização, crítica, reflexão, síntese, narrativa e divulgação. Bloch (1997) e Barros (2005), levantam a idéia de que a História é o estudo do homem no tempo, enquanto Catroga (2006), diz que ela é um testemunho ocular. Félix (1998), por sua vez, defende que a sua função estaria no compromisso com o presente. Em nosso entendimento, além do passado, a História tem um compromisso vital com a

contemporaneidade. A sua dinamicidade não vai morrer enquanto não se extinguir a necessidade de interrogá-la.

A História dos povos em diferentes espaços e temporalidades é marcada por objetivos, idéias, razão, fé, sentimentos, conflitos, manifestações culturais e ações que marcam sua prática social. Essas ações passam a constituir-se como fatos históricos, quando idéias e ações encadeadas a partir de uma historicidade compartilhada, provocam transformações profundas na sociedade.

Os historiadores têm diferentes posicionamentos em relação aos fatos históricos. Para Burguiere (1993), o historiador redescobre, reconstitui os fatos dispersos pelo tempo; Carr (1982), os fatos demonstram as relações de indivíduos entre si e sobre as forças sociais; Félix (1998), o fato histórico é algo coletivo e selecionado a partir da ótica do presente; Horn e Germinari (2006), sua construção é buscada no empírico (textos, objetos), passando pela sensibilização teórica (interpretação, contexto, análise) do professor e do aluno. Essa relação interativa que ocorre entre a história e as evidências ou fontes históricas.

Historicamente, a inserção do Fato Histórico está ligada à cientificidade dada à História, na Alemanha, a partir da segunda metade do século XIX. Nesse processo, paulatinamente, os fatos tornam-se objetos de todos os discursos históricos cabendo à História dar-lhe vida e voz. Tomando-o como elemento de toda a reflexão histórica, Burguière (1993, p. 323), diz:

O historiador redescobre, reconstitui os fatos dispersos pelo tempo. Esse método indutivo supõe que o fato histórico existe em si, sem trabalho prévio do historiador, da mesma forma que a experiência dos laboratórios

desvendaria uma verdade científica sem recursos a hipóteses. Por fim, tal concepção do fato o caracteriza como único e não-reprodutível, o que privilegia os fatos políticos. Hoje, de acordo com Febvre, o ato histórico já não é mais necessariamente único e o historiador começa a encarar como outros fatos os elementos repetitivos que constituem uma série estatística. Todos os fatos da sociedade tornam-se assim “fatos históricos”. Enfim, a mudança de status do fato implica o fim de uma “história-relato” – descontínua que privilegia o curto prazo; a História passa a tratar do longo prazo e das mutações lentas. Para P. Veyne, o fato continua a ser elemento singular próprio do historiador e esboça um status do fato histórico único e singular: combinado com a utilização de modelos construídos, ele permite definir diferenças, determinar condições de possibilidades e limites de validade.

Carr (1982, p. 47), por sua vez, apresenta a idéia de que os fatos são: “as forças sociais que, a partir das ações individuais, produzem resultados que nem sempre concordam e, às vezes, opõe-se aos resultados que pretendiam”.

O discurso historiográfico, salvaguardada a sua especificidade, deverá revelar a face real da vida humana. Essa narrativa deve libertar-se da exclusividade dos documentos escritos, feitos, heróis, monumentos e inovar buscando novas fontes e objetos. Félix (1998, p. 81), esclarece que a História:

como ciência social, está ancorada no coletivo. Logo, o fato histórico é, antes de tudo, coletivo na medida em que a História não examina fatos individuais isolados, mas encadeamentos e relações de fatos. Esses são, sempre, selecionados a partir da ótica do presente, que localiza no passado a multiplicidade dos fatos e seus encadeamentos, lógicas e nexos, mesmo que não mais advogando a continuidade linear.

Nessa perspectiva, Catroga (2006, p. 28), entende que:

a História deixa de ser concebida como um processo ontologicamente dotado de sentido, ilação que arrasta consigo todas as visões evolutivas, continuístas e progressivas, julgados como sucedâneas de expectativas religiosas e contraditadas pela prática histórico-social, tanto mais que esta estará a negar o sonho emancipatório que elas despertaram e que foi a razão última de seu sucesso ideológico.

Com as renovações historiográficas ocorridas no pós-guerra, a História começa, gradativamente, a deixar de enfatizar os fatos singulares e desvinculados à realidade social. As investigações realizadas por Horn e Germinan (2006, p. 79 - 80), revelam:

o fato histórico não está pronto, ele é construído: a construção do fato é buscada no empírico (textos, objetos...) passando pela sensibilização teórica (interpretação, contexto, análise) do professor e do aluno. Essa relação interativa que ocorre entre o historiador e as evidências, através do diálogo como condição para investigação e, portanto, para a criação do fato, pode ser utilizada também como princípio norteador da relação professor-aluno e objeto de conhecimento. Ou seja, ambos estarão em contato constante com as evidências (fontes históricas) entendidas como momentos de experiências de vida que serão recuperados através de questionamentos formulados em vista da expectativa que se tem em torno de objeto de estudo.

Torna-se evidente que História, na atualidade, passa a focalizar os fatos históricos inseridos ao processo de investigação, respaldados teoricamente e dinamizados a partir de uma metodologia criativa e interdisciplinar. Esse trabalho crítico-analítico abarca questões de diferentes escalas de análise, percebe semelhanças e diferenças, desigualdades e igualdades, revisa conceitos. Essa nova atitude é apresentada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 74), que nesse quadro conceitual de processo:

dimensiona-se a compreensão do conceito de “fato histórico”, de “acontecimento”, que resulta de uma construção social da qual faz parte o historiador e tem importância fundamental, como ponto referencial das relações sociais, no cotidiano da História. No entanto, o sentido pleno dos acontecimentos, em sua dimensão micro, resolve-se quando remetido aos processos que lhes emprestam as possibilidades explicativas. Enfim, o fato histórico toma sentido se considerado como constitutivo dos processos históricos, e nessa escala deve ser compreendido.

O saber histórico é constituído de fatos, conceitos, idéias, símbolos, tradições e significados que são explicados através do ofício do historiador em seus diálogos com as fontes. Como diz Carr (1982, p. 28 – 29), o historiador começa com uma:

Seleção provisória de fatos e uma interpretação provisória, a partir da qual a seleção foi feita tanto pelos outros quanto por ele mesmo. Enquanto trabalha, tanto a interpretação e a seleção quanto a ordenação de fatos passam por mudanças sutis e talvez parcialmente inconscientes, através da ação recíproca de uma ou da outra. Essa ação mútua também envolve a reciprocidade entre presente e passado, uma vez que o historiador faz parte do presente e os fatos pertencem ao passado. O historiador e os fatos históricos são necessários um ao outro. O historiador sem seus fatos não tem raízes e é inútil; os fatos sem seu historiador são mortos e sem significado. Portanto, minha primeira resposta à pergunta: “Que é história?” é que ela se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado.

Diehl (2004, p. 30-31), por sua vez, defende a idéia de que o conhecimento histórico é a forma (entre várias existentes), de:

Apresentar, interpretar e analisar o projeto humano no passado, pelos quais uma sociedade tenha existência e que permite a sua reconstrução. Este pressuposto implica necessariamente em cinco itens fundamentais: o interesse pelo conhecimento histórico articulado pelo historiador dentro do contexto inserido; as experiências múltiplas individuais e coletivas, articuladas como objeto de análise; as premissas técnicas e teóricas articuladas nos métodos; as formas de representação articuladas pela historiografia e a dimensão didática da história, tendo como núcleo o conceito de identidade.

A importância das interlocuções entre historiadores e os fatos levantados por Carr (1982), entram em sintonia com os pontos fundamentais sugeridos por Diehl (2004), que aglutinam interesse, atitudes, seleção, teorização, narrativa e proposições didáticas. Essas idéias vêm ao encontro do pensamento de Cardoso (1984, p. 107-109), quando o mesmo estabelece a diferença do papel do historiador, de outros cientistas sociais. Para o autor, a sua preocupação primordial é com:

com as transformações e as permanências ou sobrevivências. O historiador tem o compromisso iniludível com a sociedade na qual vive e age. O seu papel é o de pôr as suas capacidades profissionais a serviço das tarefas sociais que se impõem à coletividade da qual forma parte. Além de renovação de suas expectativas precisam adquirir ferramentas teórico-metadológicas que lhe permitam cumprir, profissional e efetivamente, a sua função social.

Fato é um acontecimento que tem sua veracidade reconhecida. O que diferencia um acontecimento qualquer de um fato histórico, segundo Carr (1982), é “a importância que o historiador dá a um fato através de sua interpretação e não ao outro”. De acordo com Rüdiger (1991, p. 41-42), os “fatos históricos são resultado da ação das forças evolutivas sobre determinadas condições, cujo encadeamento causal forma essas séries.”

Ao investigarmos como ocorre a compreensão e assimilação de fatos históricos no processo ensino-aprendizagem de história, encontramos em Coll (2000, p. 23 - 27), apoio:

Os fatos e os dados são aprendidos de modo memorístico e baseiam-se numa atitude ou orientação passiva em relação à aprendizagem, na qual os alunos esperam que os objetivos, as atividades e os fins da aprendizagem sejam definidos externamente. Aprendizagem de fatos consiste em cópia liberal, é alcançada por repetição (aprendizagem memorística), é adquirida de uma só vez; é esquecida rapidamente sem revisão.

Quando se referem a esses aspectos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 90), advertem:

Na exposição factual e linear que supõe o aluno como receptáculo de ensinamentos, além de textos expositivos e detalhados, utilizam-se exercícios voltados especificamente para o teste de compreensão e de fixação de conteúdos. A preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades não faz parte dos horizontes dessas propostas pedagógicas.

No período da História do Brasil que é objeto de nossa investigação, principalmente a primeira década do Regime Militar (1964/1974), constata-se o predomínio da chamada historiografia positivista que, Fonseca (2004, p. 41), utiliza como:

Fontes de estudo os documentos oficiais e não-oficiais escritos (leis, livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e objetos de coleções e de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes, religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história.

A historiografia positivista valoriza os fatos retirados dos documentos considerados os “únicos testemunhos do real”. O ensino de história não é um ensino de situações históricas. O mesmo ocorre através de uma abordagem linear factual, não crítica, que privilegia a memorização de dados, fatos/acontecimentos, personagens ilustres, aspectos da vida militar, política e diplomática.

É evidente que essa performance do ensino de história reflete-se nos livros didáticos, que se confunde, muitas vezes, com programas e/ou único recurso pedagógico a ser utilizado no processo ensino-aprendizagem da história.

As reflexões auxiliam para percebermos a importância da investigação, avaliação e divulgação dos fatos para o entendimento do contexto histórico. A sua ocorrência está articulada às idéias políticas, interesses econômicos e traços culturais dos sujeitos que se aproximam ou disputam a hegemonia de um lugar em uma determinada época. A sua recuperação é fundamental para o ofício do historiador e para uma leitura crítica da História.

A seguir, passamos a verificar quais os fatos são selecionados como momentos significativos do Regime Militar. A nossa seleção obedeceu a uma ordem cronológica dos acontecimentos e que foram sacralizados como marcos emblemáticos do período pelos próprios autores de livros didáticos e pela historiografia do período (quadro nº 6). A inserção do AI₅ e das Diretas Já são

justificadas por representarem, respectivamente, momentos extremos, ou seja, de arbítrio e de abertura.

A investigação nos livros publicados entre (1967 - 1988), revelam os seguintes dados: nenhum autor destacou o incidente do Restaurante Calabouço e a Copa de 1970. Borges Hermida falou do Movimento dos Marinheiros; Nadai/Neves, da Crise do Petróleo (1973) e Alencar, do Pacote de Abril (1977). Dois autores, Alencar e Nadai/Neves, lembraram da Passeata dos Cem Mil; Alencar e Piletti da Reforma Constitucional de 1969; Nadai/Neves e Cotrim, da Campanha das Diretas Já; três autores, Souto Maior, Ferreira e Nadai/Neves, falaram do Comício do Automóvel Clube; quatro autores, Lucci, Santos, Alencar e Ferreira trouxeram à cena, a Marcha da Família e, por sua vez, Alencar, Ferreira, Piletti e Nadai/Neves focalizaram o AI₅.

Quadro nº 6

Os Eventos do Regime Militar referidos nos Livros Didáticos de História (1967/1988)

Título	Autor	Editora	Ed.	Ano	Comício Central do Brasil	Marcha Família	Comício Automóvel Clube	Movimento Marinheiros	Calabouço	Constituição 1967	AIS	Emenda Constitucional 69	Copa 70	Crise Petróleo 1973	Pacote Abril 1977	Anistia	Diretas Já	Passateia Cem Mill		
História do Brasil	Souto Maior	Nacional, SP	10ª	1967			x			x										
História do Brasil	Hélio Vianna	Melhoramentos, SP	5ª	1967						x										
Compêndios de História do Brasil	Borges Hermida	Nacional, SP	58ª	1973				x		x										
TDH do Brasil	E. A. Lucci	Saraiva, SP	1ª	1979	x	x				x										
História do Brasil	J. R. Santos	Marco Editorial	1ª	1979	x	x														
História da Sociedade Brasileira	F. Alencar	Livro Técnico, RJ	2ª	1981		x					x	x			x					x
História do Brasil	O. L. Ferreira	Ática, SP	5ª	1982	x	x	x			x	x									
História do Brasil	N. Piletti	Ática, SP	1ª	1982	x					x	x	x								
História do Brasil	E. Nadai/J. Neves	Saraiva, SP	9ª	1986	x		x			x	x			x			x			x
História do Brasil p/ uma geração consciente	G. Cotrim	Saraiva, SP	7ª	1988						x							x			
Total					5	4	3	1	0	7	4	2	0	1	1	0	2			2

A referência ao Comício da Central do Brasil ocorrido em março de 1964, somente aparece em Lucci, Santos, Ferreira, Piletti e Nadai/Neves; mas a Constituição Brasileira de 1967 está presente nas informações de oito, dos dez autores estudados; apenas dois autores silenciam diante desse fato: Alencar e Santos.

O destaque é Nadai/Neves, que trazem informações sobre sete dos dezesseis fatos selecionados e integrantes do quadro analisado. A essa altura, constata-se uma enorme dispersão dos fatos indicados pelos autores, o que nos leva a acreditar que cada um destaca aquele acontecimento que percebe como mais significativo, decorrendo de referências teóricas que privilegiam convicção ideológica, etc. Diante da dispersão dos fatos, realizamos a análise mais apurada sobre a Constituição de 1967, evento que aparece em sete manuais pesquisados.

Para entendermos o que é uma constituição, não basta termos aquele pensamento generalizado de que a mesma é a lei maior do País. Na prática, a Constituição, além de estabelecer os poderes do governo, os direitos e os deveres do cidadão, deve ser um conceito conectado com a realidade social, ou seja, dando-lhe sentido. A constituição traz, em sua essência, os princípios éticos e legais da economia, educação, natureza, cultura, justiça, segurança, desenvolvimento. Acreditamos que esse pensamento é que deveria salvaguardar as nossas ações, enquanto seres humanos em busca da verdadeira cidadania.

Até 1964 estava em vigência a 5ª Constituição Brasileira (1946)⁷⁸. Com a implementação do Regime Militar, em 1964, a mesma perdeu espaço para os decretos-Lei, instrumental básico para imposição da nova ordem. Todo esse manancial de autoritarismo vai ser inserido, à força, no texto da constituição de 1967 e no Emendão de 1969.

A análise da Constituição pelos autores dos livros didáticos selecionados (1967 - 1988), traz algumas informações sobre a ordem constitucional naquele período.

Entre os autores, observa-se que Borges Hermida traz um pequeno capítulo que denomina as Constituições Brasileiras. Souto Maior a denomina de “a lei mais importante do país”; Lucci, em dois pequenos parágrafos, informa sobre que a junta militar, introduz, em 1969, modificações na Constituição de 1967; Ferreira, além de trazer algumas informações, inova ao apresentar um quadro com o organograma da Constituição de 1967; Santos e Alencar não apresentam nenhuma discussão sobre esse conceito.

Nadai/Neves são duas autoras sintonizadas com o seu tempo histórico. A sua abordagem está inserida em um novo momento histórico que denominamos de “Abertura”. Trata-se da ruptura com o autoritarismo e a adesão à redemocratização. Nadai/Neves aproveitam a flexibilidade dada pela censura e passam a inserir em seu livro o entendimento que tinham a respeito do regime militar.

⁷⁸ Sobre ver VITA, Álvaro. Constituições Brasileiras. São Paulo: Ática, 1990.

Para exemplificar o que dizem, selecionamos o trecho do Livro Didático de Nadai/Neves (1986, p. 249), quando dizem que:

Após o golpe de 1964, a vida institucional do país passou a ser, praticamente, regida por Atos Institucionais, se bem que, até 1967, fundamentalmente, continuou vigorando a Constituição de 1946, quando uma nova Constituição foi elaborada. Esta, porém, sofreu uma série de emendas e foi modificada em 1969. Em 1979, houve nova alteração institucional foram revogados o AI⁵ e o Decreto Lei nº 477. Os dispositivos de controle político-ideológico foram incorporados à nova Lei de Segurança Nacional.

Observa-se que, além de tratar das Constituições de 1967, as autoras avançam falando em momentos significativos do processo de redemocratização, como a extinção do AI₅ e do decreto nº 477. Na prática, essas autoras enriquecem a sua abordagem e anunciam, nas notas de rodapé, outras fontes para o aprofundamento do tema.

Piletti é outro autor conectado com a retomada da democracia implantada a partir da abertura política, nos fins da década de 1970. Esse autor traz todos os atos institucionais, uma síntese sobre a Constituição de 1967 e as Emendas que alteraram a mesma até 1979. Quando fala da constituição de 1967, Piletti (1982, p. 183), na 1ª edição de História do Brasil, assim se refere:

A constituição promulgada a 24 de janeiro de 1967 sofreu profundas modificações com a Emenda Constitucional nº 01 de 17 de outubro de 1969 promovida pela junta militar que ocupava o poder na época. É essa Constituição, modificada por emendas posteriores a de 1969, que está em vigor atualmente e que setores da oposição reclamam que seja substituída por uma nova Constituição, elaborada por uma Assembléia Constituinte eleita para esse fim.

Piletti (1982, p. 183), esclarece ao leitor que: “A emenda constitucional de 1969 é considerada como uma nova Constituição, a sétima de nossa história, em

virtude das numerosas e profundas mudanças que introduziu na Constituição de 1967”.

Na realidade, o que Piletti (1982) destaca, é o que poderia ter sido levantado por outros autores. A Emenda (1969), implementou mudanças no texto da Constituição (1967) e que provocaram reflexos na ordem social e política. Essas transformações poderiam lhe atribuir o status de uma nova constituição. Cabe ainda dizer que estes aspectos não foram focalizados pelos livros didáticos.

Dando continuidade à análise, agora abordamos as obras publicadas entre 1995 – 2005 (quadro nº 07).

Nenhum autor lembrou do Comício do Automóvel Clube. Emenda Constitucional de 1969, apenas quem fala no Movimento dos Marinheiros é Divalte; Campos fala do incidente do Restaurante Calabouço; dois autores: Caldeira e Divalte falam da crise do petróleo (1973); três autores: Campos, Mota/Braick e Azevedo/Seriacopi falam da Anistia; quatro autores: Fausto, Schmidt, Mota/Braick e Divalte falam da Constituição de 1967; cinco autores: Fausto, Schmidt, Mota/Braick, Vicentino/Dorigo e Azevedo/Seriacopi falam da Marcha da Família; seis autores: Fausto, Schmidt, Pedro/Lima/Carvalho; Divalte, Vicentino/Dorigo e Azevedo/Seriacopi trazem informações sobre o Comício da Central do Brasil; enquanto sete autores: Fausto, Caldeira, Campos, Arruda/Piletti, Schmidt, Mota/Braick, Azevedo/Seriacopi lembram da Passeata do Cem Mil.

O quadro nº 07 revela ainda um aspecto instigante: oito autores abordam o AI₅ como um momento de intenso autoritarismo, enquanto oito autores evocam a Campanha das Diretas Já como um momento decisivo no processo de redemocratização. É possível observarmos que Pedro/Lima/Carvalho só falam do AI₅ e não nas Diretas Já, enquanto que Azevedo/Seriacopi tratam do momento das Diretas – mas não fazem nenhuma alusão ao AI₅. Os dados indicam ainda, que a obra de Vicentino/Dorigo é a única que não avalia o AI₅ e nem o movimento das Diretas Já.

Quadro nº 7

Os Eventos do Regime Militar referidos nos Livros Didáticos de História - publicados entre 1995 – 2005

Título	Autor	Editora	Ed.	Ano	Comício Central Brasil	Marcha Família	Movimento Marinheiros	Comício A. Clube	R. Calabouço	Constituição 1967	AIS	Passata Cem Mill	Emenda C. 1969	Copa 70	Crise Petróleo 1973	Pacote Abril 1977	Anistia	Diretas Já	
História do Brasil	B. Fausto	Edusp, SP	1ª	1995	x	x	x			x	x	x				x			x
Viagem pela História do Brasil	J. Caldeira	Cia das Letras, RJ	1ª	1997							x	x		x					x
Oficina História do Brasil	F. Campos	Moderna, SP	1ª	1999					x		x	x					x		x
Toda a História	Arruda/Piletti	Ática, SP	8ª	2000							x	x							x
Nova História Crítica do Brasil	M. Schmidt	Nova Geração, SP	2ª	2001	x	x				x	x	x		x					x
História – das Cavernas ao 3º Milênio	Mota/Braick	Moderna, SP	2ª	2002						x	x	x		x					x
História da Civilização Ocidental	A. Pedro/L. Lima/Y. Carvalho	FTD, SP	1ª	2004	x						x			x					
História	Divalte	Ática, SP	1ª	2004	x	x	x			x	x				x	x			x
História p/ Ensino Médio	Vicentino/Dorigo	Scipione, SP	1ª	2004	x	x													
História	Azevedo/Seriacopi	Ática, SP	1ª	2005	x	x						x				x			x
Total					6	5	1	0	1	4	8	7	0	4	2	4	3		8

Se confrontarmos o número de fatos estudados por autor, constatamos que Vicentino/Dorigo tratam de dois fatos; Pedro/Lima/Carvalho e Arruda/Piletti, de três; Caldeira, Campos, de cinco; Azevedo/Seriacopi abordam seis fatos; Schmidt e Mota/Braick estudam sete; Divalte e Fausto trazem informações sobre oito fatos. No conjunto estudado, Vicentino/Dorigo são os autores que abarcam o menor número de fatos (dois); por sua vez, Divalte e Fausto são os que lideram, pois, destacaram oito fatos, entre os dezesseis selecionados.

Levando avante a nossa proposição, passamos a verificar como os livros, publicados entre 1995/2005, focalizam o fato anteriormente pesquisado, a Constituição de 1967. As investigações revelam que Arruda/Piletti, Pedro/Lima/Carvalho, Caldeira, Campos, Vicentino/Dorigo; Azevedo/Seriacopi, não trazem nenhuma informação sobre esse fato.

Em compensação, autores como Fausto, Mota/Braick e Schmidt efetivam interessantes teorizações. Procurando explicitar estas idéias, vamos citar uma passagem anterior, em que Schmidt (2001, p. 330), informa ao leitor:

No Brasil, os homens da ditadura faziam questão de criar uma imagem de que o país era um regime “democrático”. Alegavam que existia um partido de oposição e eleições para deputado e senador. Está bom, mas acontece que os políticos mais críticos estavam cassados e o MDB, sob vigilância. Além disso, o Congresso Nacional ficou com os poderes muito cerceados. Um deputado podia fazer pouca coisa além de elogiar as praias douradas do Brasil. No fundo, quem mandava mesmo era o general – presidente e pronto.

Mas, ao tratar especificamente do fato investigado, Schmidt (2001, p. 330), afirma:

Dentro dessa preocupação de manter a aparência (só a aparência!) de “democrático”, o regime promulgou a Constituição de 1967. Atenção: ela

vigorou de 1967 até 1988, quando finalmente foi aprovada a Constituição atual. Promulgar não é bem a palavra. Porque não existiu sequer uma Assembléia Constituinte. Os militares fizeram um rascunho do texto constitucional e enviaram para o Congresso aprovar. Congresso mutilado pelas cassações, nunca devemos esquecer. O trabalho era pouco mais que aplaudir. Trabalhos regulados por um relógio que tocava corneta. Deputados obedientes como soldados em marcha.

Schmidt faz uma crítica contundente, não apenas para o uso da expressão “promulgação”, quando deveria ser utilizada “outorgação”, mas também a respeito do esvaziamento das funções do Congresso. Na prática, essa casa legislativa passava, apenas, a cumprir ordens de um poder superior. Na realidade, esses autores abordam com pertinência o período. Isso nos leva a refletir o que é liberal ou autoritário nesse contexto.

Os dois excertos abaixo procuram configurar o Regime Militar com o golpe ditatorial, em uma linguagem crítica. Nesse sentido, Fausto (1995, p. 475) assim se refere:

O governo de Castelo completou as mudanças nas instituições do país, fazendo aprovar pelo Congresso uma nova constituição em janeiro de 1967. A expressão “fazendo aprovar” deve ser tomada no sentido liberal. Submetido a novas cassações, o Congresso fora fechado por um mês em outubro de 1966 e reconvocato pelo AI₄ para se reunir extraordinariamente a fim de aprovar o novo texto constitucional. A Constituição de 1967 incorporou a legislação que ampliara os poderes conferidos ao executivo, especialmente em matéria de segurança nacional, mas não manteve os dispositivos excepcionais que permitiriam novas cassações de mandatos, perda de direitos políticos, etc.

Já Mota/Braick (2002, p. 522), colocam que:

A constituição de 1967 aumentou ainda mais o poder do Executivo e limitou a autonomia dos Estados, enfraquecendo por princípio federalista. Além disso, foram promulgadas novas leis e assinados decretos executivos, dentre eles, um que submetia o Executivo a um planejamento de feito militar. Por fim, foram publicadas uma severa Lei de Imprensa e a Lei de Segurança

Nacional, destinada a facilitar a atuação dos órgãos de segurança do Estado contra os denominados “inimigos internos”.

Podemos dizer que existe uma sintonia entre as idéias de Schmidt, Fausto e Mota/Braick sobre a abordagem do evento Constituição de 1967 e sua inserção no contexto histórico estudado. Torna-se necessário enfatizar que mesmo esses autores que avançaram em suas discussões, referiram-se apenas à Constituição de 1967. É preciso salientar que Piletti é o único que apresenta uma síntese sobre os Atos Institucionais do nº 01 (09.04.1964) ao nº 17 (14.10.1969), da Constituição de 1967 e das Emendas nº 01 (17.10.1969) a nº 13 (10.10.1979).

Depois de verificar o que os autores dizem sobre a Constituição de 1967, um momento de sacralização do arbítrio do regime militar implantado em 1964, é importante analisar o contraponto que os autores mais recentes (1995 - 2005) apresentam sobre o movimento das Diretas Já – momento de manifestações resultantes de um longo e difícil processo de resistência. Justifica-se a inserção do movimento pelas Diretas Já, por tratar-se de um momento histórico ímpar e que deveria ganhar maior espaço nos compêndios escolares e em outras publicações. Além disso, é um fato com o qual temos uma enorme identificação pelo que representa depois de um período extremamente autoritário. É um momento em que pessoas, emoções, cores, símbolos e valores vão para as ruas ao som de o Bêbado e o Equilibrista, mas embalados pela canção da esperança.

No conjunto de livros (1967 - 1988), somente Nadai/Neves e Cotrim fazem referências ao evento. A esse respeito, Nadai/Neves (1986, p. 255) informam:

Em 1984, organizada por um comitê supra-partidário, que congregava as principais forças populares do país, realizou-se a campanha pelas Diretas-Já. Foi uma das mais expressivas campanhas populares já registradas na história do País e se concentrou na luta pela aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional proposta por Dante de Oliveira, deputado federal pelo PMDB do Mato Grosso.

Cabe observar que Nadai/Neves aproveitam a liberdade de expressão conquistada pelo movimento de redemocratização do País para expressar suas idéias e convicções. As autoras são contundentes ao se manifestarem a respeito do clima de tensão gerado em Brasília, em 25 de abril de 1984, quando na Câmara Federal foi votada e não aprovada a proposição de Dante de Oliveira. Falam ainda das medidas de emergência implementadas à força e o clima de “guerra” instalado em Brasília pelo general Newton Cruz.

Os autores do segundo conjunto (1995 - 2005) que publicaram suas obras após o movimento de redemocratização tiveram amplas oportunidades no momento de produzirem as mesmas. Nesse grupo, destacam-se, por efetuar uma abordagem crítico-reflexiva, as obras de Schmidt (2001) e Mota/Braick (2002). Nesse sentido inserimos uma passagem Schmidt (2001, p. 358 - 359), quando o autor esclarece:

Em 1984, multidões foram às ruas exigir o direito ao voto para presidente. A ditadura agonizava. O acontecimento final do governo do general Figueiredo foi a Campanha pelas Diretas Já, em 1984. Uma coisa maravilhosa, na qual praticamente o país inteiro tomou parte, lutando pelo direito de votar para presidente. Nos últimos comícios, no Rio de Janeiro e em São Paulo, reuniram-se milhões de pessoas. Foram as maiores manifestações de massa da História do Brasil.

Mota/Braick (2002, p. 532), quando esses autores esclarecem:

A partir de 1983, as oposições lançaram a campanha pelas Diretas Já. O movimento consistia em reivindicar a aprovação de um projeto de lei autoria do deputado federal Dante de Oliveira, que preconizava a realização de

eleições diretas e livres para a Presidência da República em 1985. Comícios foram realizados em todo o país, as ruas tingiram-se de amarelo – a cor escolhida como símbolo da campanha – e personalidades importantes, como artistas, jornalistas, intelectuais e políticos de todas as facções de centro de esquerda transformaram as Diretas Já num grito em uníssono pela liberdade e pela democracia. Apesar da forte mobilização, porém, a emenda apresentada ao Congresso não foi aprovada.

Em suas análises, Schmidt (2001) e Mota/Braick (2002) enfatizam que a Campanha das Diretas Já, em 1984, constitui-se num intenso e emocionante movimento cívico capaz de reunir artistas, jornalistas, intelectuais, políticos e a multidão para reivindicar liberdade e democracia. Por outro lado, é preciso esclarecer que ambas inovam por tratar com fidelidade a verdade de uma temática sobre a qual, até pouco tempo, havia um silêncio nos livros didáticos.

Torna-se preciso esclarecer que optamos por verificar dois momentos extremos do período estudado: um de autoritarismo e um de redemocratização. Inicialmente pensamos de avaliar o AI₅ como representante do arbítrio, mas as observações revelaram que os autores falam apenas que ele ocorreu, mas não efetuam uma análise crítica. Diante disso, optamos pela Constituição de 1967, que além de ter incluído seu texto todo o ranço autoritário do regime militar, são abordados de forma mais consistente, alguns livros didáticos (in Piletti, Nadai/Neves, Schmidt, Mota/Braick).

Para representar o final do regime militar e o início do período de redemocratização, a escolha recai sobre as Diretas Já, que representa fielmente a historicidade de sua época. A investigação revela que, entre os fatos, é a Campanha das Diretas Já que é abordada pela maioria dos autores. É evidente que o contexto

histórico e social em que os livros foram elaborados é um fator determinante mas para os autores o elegerem, falou mais alto o seu significado histórico.

É evidente que, ao encerrar esse momento, somos conscientes de que não abrangemos todos os aspectos. Durante a sua criação, além das reflexões, indagamos, organizamos os quadros, elegemos fatos e tecemos alguns comentários. Na prática, a sua elaboração permitiu a articulação com o próximo momento, no qual vamos focalizar os conceitos históricos relativos ao regime militar que os livros didáticos publicizam.

3.4 Os conceitos abordados nos Livros Didáticos

O quarto momento do terceiro capítulo trata dos conceitos abordados pelos livros didáticos. O mesmo é constituído por duas fases: na organização da primeira fomos buscar apoio teórico na produção historiográfica e procuramos aliar idéias de historiadores e educadores. A seguir, investigamos dados, organizamos quadros e produzimos análises.

As mudanças políticas, econômicas, sociais, científicas, tecnológicas e culturais ocorridas nas últimas décadas do século XX e princípios do XXI, causaram enormes inquietações, perplexidades e dúvidas entre os pesquisadores, professores e alunos. Nesse sentido, o processo histórico-educativo torna-se complexo e desafiador, assim como a sociedade, a cultura e o conhecimento.

De acordo com Pinsky/Pinsky (2003), os estudos históricos assumem, nos tempos atuais, uma enorme importância e um comprometimento no dizer de Bezerra (2003), com a compreensão dos sujeitos históricos e suas relações no espaço e no tempo. Não podemos nos esquecer de que tudo ocorre no entendimento de Theodoro (2003), em meio e/ou com o próprio conceito de “mudança”.

Na atualidade, ocorre a difusão de novas tecnologias, questiona-se a eficácia educativa dos livros, o papel do professor enquanto condutor do ensino e os projetos e/ou propostas de ensino articulados às realidades local, regional e nacional. Para que estes desafios sejam superados, torna-se necessário que os professores organizem ações pedagógicas capazes de superar as diversidades que se surgem no nosso cotidiano.

Torna-se evidente, a essencialidade das investigações; o conhecimento da realidade, seus valores, desejos e necessidades; o desenvolvimento de capacidades, hábitos, atitudes sociais, científicas e democráticas, bem como, a construção criativa, autônoma, interdisciplinar e contextualizada do conhecimento.

Nessa perspectiva, os estudos históricos assumem um enorme significado, para Pinsky/Pinsky (2003, p. 24):

Compromisso com o passado não significa estudar o passado pelo passado, apaixonar-se pelo objeto de pesquisa por ser a nossa pesquisa, sem pensar no que a humanidade pode ser beneficiada com isso. Compromisso com o passado é pesquisar com seriedade, basear-se nos fatos históricos, não distorcer o acontecido, como se esse fosse uma massa amorfa à disposição da fantasia de seu manipulador. Sem o respeito ao acontecido, a história vira ficção. Interpretar não pode ser confundido com inventar. E isso vale tanto para os fatos como para os processos.

As diferentes abordagens históricas e a problematização da realidade abrem novos horizontes para que o aluno possa vencer os desafios que surgirem na vida contemporânea. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem deve acompanhar os avanços e inovações da sociedade, como Theodoro (2003, p. 49), diz:

Tudo muda, a cada momento, no mundo contemporâneo. Portanto, o conceito com o qual precisamos trabalhar, atualmente, com muita desenvoltura, é o de “mudança”. Muitos pensam que a comunicação e a tecnologia são a pedra de toque da sociedade contemporânea. Eu diria que ambas são partes de um profundo processo de transformação. Os avanços tecnológicos foram constantes na história da humanidade. As invenções do fogo, da cerâmica, da roda, do aqueduto, do uso do vapor, etc. marcaram a vida de diferentes civilizações, mas foram alterando os hábitos lentamente.

Para assegurar a presença do conceito de “mudança” no processo interativo de ensinar e aprender, é pertinente que tenhamos bem presentes as diretrizes, os princípios pedagógicos, os critérios para a seleção dos conteúdos/conceitos fundamentais e as estratégias didáticas à prática social. Se esses diálogos e interações ocorrerem, a escola básica estará, com certeza, cumprindo um interessante papel de formar intelectual, afetiva e socialmente o jovem, para viver em uma sociedade em permanente mutação.

Para que essa mudança ocorra, é primordial a contribuição do conhecimento histórico. Uma confirmação dessa posição vamos encontrar em Bezerra (2003, p. 42), quando expõe suas idéias:

O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas apresentadas nas sociedades, tanto nas de hoje, quanto nas do passado, que emergiam da ação consciente ou inconsciente dos homens; procuram apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos.

Na contemporaneidade, as indagações, as reflexões teóricas e as metodologias apontam algumas questões sobre o ensino de História. Depois de feitas algumas considerações a esse respeito, optamos, nesse momento, por um dos blocos de questões: os conceitos. Para tecermos algumas considerações metodológicas sobre o conceito é vital o legado dos teóricos.

Os conceitos precisam ser entendidos em seu contexto histórico. Na realidade os mesmos guardam especificidades típicas de seu tempo. Nesse sentido compartilhamos das idéias de Bittencourt (2004), quando a mesma diz: “a serem apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias da formação intelectual e valorativa”. O estabelecimento de diálogos entre as idéias de Mendonça (1983), Carretero (1997), Coll (2000), Bezerra (2003) e Bittencourt (2004) permite a compreensão de que os conceitos inserem-se em um contexto espaço-temporal. Os mesmos destacam-se pela sua especificidade, relevância e influências históricas e culturais. Quando se refere à conceitos, Mendonça (1983, p. 17), explica:

Os conceitos são construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências. Adquirem seu significado dentro do esquema de pensamento no qual são colocados. Cada um usa seus próprios conceitos para a comunicação de seus conhecimentos. Ao sistema teórico de uma ciência podemos nos referir como um sistema conceptual. Através de um dispositivo conceitual, procura-se representar o fenômeno ou aspectos do fenômeno que ocorrem no mundo real, uma representação resumida de um conjunto de fatos. É o processo de conceituação. Sua função é refletir, através dos conceitos, o que ocorre no mundo dos fenômenos existenciais e simplificar o pensamento, ao dispor alguns acontecimentos sob o mesmo título geral.

Na realidade, o conceito⁷⁹ é uma palavra que expressa uma abstração e traz um significado. O processo ensino-aprendizagem deve ter como ponto de partida os

⁷⁹ Sobre ver AZEVEDO, Antônio Carlos do Amaral. Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos históricos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

conhecimentos prévios que os alunos trazem de casa. Ao fomentar essas atividades, a abordagem de conceitos torna-se interessante para que o aluno possa, a partir da busca e indagação, compreender o fenômeno observado, interpretar o problema, bem como estabelecer vínculos entre os diferentes conteúdos do currículo. Nessa perspectiva, é pertinente a contribuição de Coll (2000, p. 23), quando diz:

A aquisição de conceitos baseia-se na aprendizagem significativa, que requer uma atitude ou orientação mais ativa com respeito à própria aprendizagem, na qual o aluno deve ter mais autonomia na definição de seus objetivos, suas atividades e seus fins. O aluno orientado a reproduzir dados e o aluno que se esforça de maneira sistemática para compreender e dar sentido à informação diferem provavelmente em muitos outros aspectos, quando enfrentam tarefas de aprendizagem/ensino.

É preciso registrar que os conceitos tornam-se distintos conforme a sua escala de compreensão e realidade sócio-histórica. Ao se referir aos mesmos, Carretero (1997, p. 34-36), destaca:

- os conceitos históricos apresentam características que precisam ser levadas em consideração, tanto como possível fonte de explicação para as dificuldades que os alunos têm para sua compreensão como para planejar estratégias didáticas que facilitem o aprendizado do aluno;
- os conceitos são “mutantes”. A dimensão temporal afeta a compreensão dos conceitos históricos;
- entender muitos conceitos históricos exige conhecer e assimilar o contexto no qual surgem ou adquirem relevância;
- os conceitos históricos possuem uma grande influência cultural.

Ao estabelecer um diálogo entre as idéias de Mendonça, Coll, Carretero e Bezerra, salientamos que os conceitos inserem-se em uma contextualização espaço-temporal, que se distinguem pelas suas especificidades, mutações, relevância e influências históricas e culturais. Essas constatações, levam-nos a recorrer, novamente, ao apoio de Bezerra (2003, p. 46), quando nos subsidia:

Os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua historicidade. Isso quer dizer que os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm seu significado voltado para essas realidades, não sendo possível empregá-las indistintamente para toda e qualquer situação semelhante. Dessa forma, os conceitos, quando tomados em sua acepção mais ampla, não podem ser utilizados como modelos, mas apenas como indicadores de expectativas analíticas. Ajudam-nos e facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas.

Quando direcionamos o foco para o ensino e aprendizagem de história torna-se comum a afirmação de que a mesma ocorre através do domínio de conceitos, relegando, para um segundo plano, as personagens e os fatos ocorridos, provados pelos documentos, em um espaço-tempo. Na busca de uma justificativa, é fundamental associar os fatos a temas e sujeitos que o produziram e a conceitos.

Nessa perspectiva, recorremos a Horn e Germinari (2006, p. 83), quando defendem que uma coisa é partir de:

Conceitos dados, fechados, desvinculados da realidade e portanto imutáveis, outra, é tomá-los com ampla elasticidade e permitir que sejam alterados, relativizados quando confrontados com as evidências. Os conceitos teóricos, na medida em que vão surgindo no diálogo com o objeto, não podem ser tomados de forma estática, como estruturas válidas para todos os tempos.

Na realidade, as abordagens sobre conceitos permitem diálogos com as evidências de seu tempo histórico. Essa atitude passa a exigir permanentes teorizações que vão viabilizar a revisão e/ou a reconstrução conceitual.

Conceitos e noções sistematizam os fatos, tornando possível a sua compreensão. Na praticidade desses procedimentos, o conhecimento histórico passa pela mediação dos conceitos.

A apreensão dos conceitos pelos alunos está vinculada às teorias de aprendizagem, principalmente as de Piaget (1975), e as de Vygotsky (1989), pesquisadores que aprofundaram as suas investigações nos estágios de desenvolvimento cognitivo e quanto ao problema de formação de conceitos.

É natural que o desenvolvimento da aprendizagem de conceitos esteja ligada a princípios epistemológicos, à faixa etária dos alunos e a pressupostos teóricos da psicologia cognitiva. Nessa construção, o aprofundamento teórico desses aspectos, são alvos a serem perseguidos.

As leituras, investigações e análises revelam que os historiadores deparam-se com conceitos e categorias. Em suas atividades, selecionam os conceitos essenciais, contextualizando-os e apropriando-se dos mesmos na organização e sistematização de dados empíricos.

A história ensinada nas escolas utiliza noções e conceitos em profusão que, muitas vezes, chegam a designar os conteúdos programáticos e/ou passagens do livro didático. Exemplo: Revolução Industrial, Constituição Brasileira de 1824, Anos de Violência no Brasil: A Ditadura Militar (Gislane Azevedo/Reinaldo Seriacopi).

Quando o foco de análise é direcionado para a apreensão de conceitos históricos é imprescindível a contribuição de Bittencourt (2004, p. 195-196), que defende:

O conhecimento histórico escolar comparado ao historiográfico, produz-se por intermédio da aquisição de conceitos, informações e – acrescenta o autor francês Henri Moniot – valores, especialmente os cívicos, que se relacionam

à formação da cidadania. As especificidades dos conceitos históricos a serem apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias da formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas.

Dando continuidade às nossas reflexões/questionamentos e para assegurar a fidelidade à temática abordada, passamos a analisar os conceitos presentes nos livros didáticos. Os conceitos foram levantados a partir do contexto histórico e dos livros didáticos selecionados (quadros nº 8 e 9). Procurando verificar quais os conceitos e/ou a sua influência para a caracterização do Regime Militar nos livros didáticos, é que propomos a próxima fase de nossas proposições.

Quadro nº 8

Conceitos presentes nos Livros Didáticos (1967 - 1988)

Título	Autor	Ed.	Ano	Conceitos									
				Revolução	Golpe	S. Nac.	Integração	Desenvolv.	Bipartid.	Abertura	Civismo		
História do Brasil	Armando Souto Maior	Nacional	1967	x				x		x			
História do Brasil	Hélio Vianna	Melhoramentos	1967	x									
Compêndio de História do Brasil	A J Borjes Hermida	Nacional	1973	x									
TDH do Brasil	E A Lucci	Saraiva	1979	x									
História do Brasil	J R Santos	M. Editorial	1979	x									
História da Sociedade Brasileira	F Alencar	Livro Técnica	1981	x					x				
História do Brasil	O L Ferreira	Ática	1982	x					x				
História do Brasil	N Piletti	Ática	1982									x	
História do Brasil por uma geração consciente	G Cotrim	Saraiva	1988						x			x	x
História do Brasil	E Nadai / J Neves	Saraiva	1986						x			x	x
TOTAL				7	3	2	3	5	1	3	2		

A seguir, passamos a verificar a opção dos autores para denominar o movimento histórico de 1964. As investigações nos revelam a existência de dois caminhos: o de denominá-lo de Revolução e o outro de chamá-lo de golpe de Estado.

Revolução⁸⁰ é uma palavra bastante utilizada pela historiografia. Essa expressão surgiu na época do Renascimento como referência ao movimento dos corpos celestes que realizam todo um trajeto e voltam ao lugar de origem. O termo ganhou conotação política no século XVII, com a Revolução Inglesa. Nesse sentido, difere da primeira situação, pois provoca profundas mudanças na sociedade. Esse conceito gera questionamentos quando é utilizado no sentido de golpe ou reforma.

A expressão golpe de Estado tem sua origem na França e vem de Coup d'Etat. A mesma assinalou a tomada do poder por Napoleão, no 18 Brumário em 1799, logo após a Revolução Francesa.

Ao examinarmos a literatura a esse respeito, verificamos que os golpes militares ocorridos na América Latina, sob a luz de uma filosofia que se dizia contra revolucionária, incentivaram a tomada do poder por grupos de direita para evitar uma revolução socialista.

Nessa perspectiva, Silva e Silva (2005, p. 364), esclarecem:

Durante a própria vigência desses governos militares, os golpes de Estado que lhes deram origem eram chamados de revoluções. Para Florestan Fernandes, o uso da palavra revolução como sinônimo de golpe de Estado

⁸⁰ Sobre ver FERNANDES, Florestan. O que é revolução. São Paulo: Brasiliense, 1984.

(principalmente no que dizia respeito ao governo militar brasileiro e à tomada de poder em 1964) tem um profundo caráter ideológico. Fernandes concorda que a definição de revolução oferece pouca controvérsia: revolução é um fenômeno social e político de mudanças rápidas e drásticas nas estruturas sociais, em que a ordem social vigente é subvertida. Mas o uso das palavras sempre remete às relações de dominação assim, empregar revolução em vez de golpe de Estado para nomear um acontecimento que não transformou as estruturas sociais, é uma forma de escamotear a realidade histórica.

Na realidade, as idéias de Silva e Silva (2005), vêm ao encontro das de Fernandes (2004), quando afirmam que uma revolução provoca mudanças rápidas e profundas na realidade. Por outro lado, o Golpe de Estado é apenas a tomada do poder não implicando em transformações no contexto. Esses autores afirmam que os militares tomaram o poder em 1964, isto é, foi um golpe de estado com um forte teor ideológico.

No que diz respeito à denominação desse momento da história do Brasil, como uma revolução, verificamos que sete entre os autores consultados o adotam: Souto Maior, Vianna, Borjes Hermida, Lucci, Ferreira, Alencar e Santos. Na realidade, esse grupo comunga das mesmas idéias e são vinculados à ideologia que dava sustentação ao regime militar. Enquanto Souto Maior fala em Alto Comando da Revolução Vitoriosa, Borges Hermida (1969, p. 295), um dos clássicos em sua época, refere-se a ela como “revolução”.

O movimento de março de 1964: vitória da revolução e eleição no Congresso, do Marechal Castelo Branco. Programa financeiro do governo de Castelo Branco: conter a inflação. A última constituição: promulgada em 1969. O sucessor de Castelo Branco: marechal Artur da Costa e Silva.

Verificamos, ainda, que compactuam dessa idéia os livros de Vianna, Lucci, Ferreira e Santos. É evidente que nos chama atenção o uso, por Santos, desse

conceito, pois, entre esses autores, é um dos que avança em sua análise, fala na aliança dos Rosários com as Reformas, insere passagens instigantes dos jornais da época e lembra o perigo que representava para determinados grupos o “comunismo”. Alencar, por sua vez, assim se expressa (1981, p. 312):

A vitória do movimento militar, o Comando Supremo da Revolução (assim se auto-definiu) editou o Ato Institucional nº 1, suspendendo as garantias constitucionais estabelecendo um prazo de 60 dias, durante as quais poderia cassar mandatos e suspender direitos políticos.

Torna-se interessante lembrar que, embora a idéia fosse propagada, não havia nenhuma revolução socialista em andamento no Brasil, Argentina ou Uruguai. Na prática, os golpes militares ocorridos foram “golpes” contra a democracia. Em 1964 não houve mudanças profundas na realidade brasileira, portanto, não ocorreu nenhuma revolução. O que houve foi a utilização desse termo quando deveriam falar em golpe.

Ao tratarem da historicidade desse conceito, Silva e Silva (2005, p. 174), defendem a idéia de que o golpe de Estado passou a denominar:

Todo o movimento de subversão da ordem constitucional, toda derrubada de um regime político, em geral por elementos de dentro do Estado, principalmente das Forças Armadas. Nesse sentido, golpe de Estado é um movimento realizado contra uma Constituição e como tal está bastante atrelado ao Ocidente contemporâneo, visto ser nesse contexto histórico que predominam os regimes constitucionais. De forma geral, o golpe de Estado é um fenômeno político quase sempre de caráter violento, uma ação radical contra a ordem vigente.

O golpe de Estado⁸¹ é uma realidade que marca social e politicamente a História da América Latina e do Brasil, durante o século XX. Esses acontecimentos tiveram reflexos que atingiram com intensidade a História Contemporânea dessa região. Na perspectiva brasileira, é pertinente lembrar a contribuição de Silva e Silva (2005, p. 175), quando salientam que o golpe de Estado como conceito:

Aproxima-se de outros, como revolução: em comum, ambos se apresentam como rupturas bruscas da ordem institucional. Além disso, o objetivo dos dois é derrubar um governo e instituir outro, mas enquanto a revolução é uma manifestação radical das estruturas econômicas e sociais, o golpe, em geral, é apenas a substituição pura e simples das elites no poder, quase sempre levado a cabo pelas chamadas elites orgânicas, ou seja, as elites inseridas no próprio Estado, como os burocratas e os militares.

Na continuidade da análise, as indagações revelam que autores como Piletti, Cotrim e Nadai/Neves, ao apresentarem uma crítica mais aguçada, adotam o conceito de “golpe”. Para elucidar essa postura vamos buscar em Gatti Junior (2004, p. 80), que recupera a contribuição de Neves/ Nadai pelo fato de:

Tratar o episódio de 1964 da história do Brasil como um Golpe político-militar e não como uma Revolução, na obra História do Brasil, publicada em 1980, ilustra o quanto era difícil tratar de temáticas históricas naquela época, pois foram necessários 16 anos para poder veicular nos livros escolares uma idéia como essa.

Ao falar das condições gerais na época do Golpe, Nadai/Neves (1988, p. 246), assim se expressam:

O Golpe de 64 foi o resultado final de articulações e campanhas contra o governo João Goulart, que passou a ser identificado, pelos setores mais conservadores da sociedade, como instigador da subvenção e da agitação revolucionária, através das quais teria a intenção de estabelecer a ditadura comunista no País.

⁸¹ Sobre ver FERREIRA, Mário; NUMERIANO, Roberto. O que é Golpe de Estado. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Ao analisarmos o livro de Nadai/Neves (1988), nota-se que as autoras aproveitaram as conquistas sociais e políticas ocorridas no processo de redemocratização e tiveram maior liberdade para incluir em suas abordagens que até então não apareciam nos livros didáticos. Essa obra destaca-se ainda pela riqueza das trinta e oito notas de rodapé. A seguir, inserimos três notas, apontadas por Nadai/Neves, que consideramos significativas para a construção do conhecimento histórico, pedagógico e científico:

1. Os autores do Golpe chamaram-na de revolução; contudo, o conceito de revolução não se aplica, absolutamente, ao ocorrido, pois este não provocou mudanças estruturais; o que houve foi a modificação política, partindo ao uso da força.
7. Juscelino havia sido convidado pelo deputado José Maria Alkmin para aderir ao movimento de Minas; ele, porém, não aceitou, pois seu interesse era que permanecesse a normalidade constitucional, uma vez que pretendia apresentar-se como candidato às eleições presidenciais em 1965.
9. Apesar da irregularidade da situação, o embaixador dos EUA, Lincoln Gordon, promoveu o imediato reconhecimento do novo governo brasileiro, contrariando a norma de só se reconhecerem governos constitucionais.

Na prática, essas três notas trazem uma nova visão sobre o período estudado. Além disso, a abordagem realizada pelas autoras instigou a curiosidade e o interesse pelo tema.

A seguir passamos a verificar como os autores do segundo conjunto de livros (1995 - 2005) identificam o conceito: revolução ou golpe? Nesse segundo grupo, há um ponto em comum com os livros do período anterior, é que ambos adotam a denominação de Regime Militar para o período histórico. Para enriquecer a nossa avaliação é pertinente inserir a contribuição de Fausto (1995, p. 512-513), ao designá-lo:

“regime militar”, no sentido de que pela primeira vez a cúpula das Forças Armadas assumiu diretamente o poder e as demais funções de governo. O Alto Comando das Forças Armadas, composto pelos três ministros militares, o chefe do Estado Maior das Forças Armadas e o chefe do Gabinete Militar da Presidência, representavam a instância decisória mais alta na indicação dos presidentes. Nesse regime os militares atuaram em bloco, privilegiando a burocracia técnica do Estado, o autoritarismo, os órgãos de informação e repressão, a forte presença do Estado na regulação da economia.

O autor procura explicar as mudanças que ocorreram no contexto histórico a partir da implantação do regime militar, em 1964. A seguir, Fausto (1995), aponta as características que identificam o autoritarismo do período como burocracia técnica, a repressão e a forte presença do estado no processo econômico.

Todos os autores mais recentes, (quadro nº 9) denominam o movimento de 1964 como “Golpe”. Em suas proposições, Mota/Braick (2002, p. 520), elucidam:

Os militares chamaram de Revolução de 1964 o movimento que derrubou o presidente Goulart. Contudo, não se pode dizer que tenha ocorrido uma revolução. Essa palavra tem sido, muitas vezes empregada de modo equivocado. No essencial, porém, há pouca confusão quanto ao seu significado central: designa mudanças drásticas e violentas na estrutura socioeconômica e também nas leis, afastando do poder aqueles que o controlavam. Revolução é o desencadeamento de ações violentas levadas adiante por setores da sociedade que não pertencem às elites dirigentes ou às classes dominantes.

Quadro nº 9

Conceitos presentes nos Livros Didáticos (1995 - 2005)

Título	Autor	Ed.	Ano	Conceitos										
				Revolução	Golpe	S. Nac.	Integração	Desenvolv.	Bipartid.	Abertura	Civismo			
História do Brasil	Boris/Fausto	Edusp	1995		x				x	x				
Viagem pela História do Brasil	J Caldeira	Cia das Letras	1997		x			x	x	x				
Oficina de História do Brasil	F Campos	Moderna	1999		x			x				x		x
Toda a História	Arruda/Piletti	Ática	2000		x			x	x	x		x		
Nova História crítica do Brasil	M Schmidt	Nova Geração	2001		x			x				x		
História: das cavernas ao 3º milênio	Mota/Braick	Moderna	2002		x					x		x		
História da Civilização Ocidental	Pedro/Carvalho/Lima	FTD	2004		x							x		
História	Divalte	Ática	2004		x							x		x
História para o Ensino Médio	Vicentino/Dorigo	Scipione	2004		x			x	x			x		
História	Azevedo/Seriacopi	Ática	2005		x			x				x		
TOTAL				0	10	4	5	5	5	6	10	10		2

Na continuidade de sua análise Mota/Braick (2002, p. 520), esclarecem:

Golpe: refere-se às mudanças políticas realizadas na base da violação à constituição do país, geralmente de forma violenta, por parte daqueles que irão assumir o poder.

Revolução: é o desencadeamento de ações, na maioria das vezes violentas, por segmentos da sociedade que não pertencem às camadas dirigentes ou às elites, e que, pretendem realizar profundas mudanças na política, na economia, na estrutura social e nas leis.

As autoras procuram explicar de forma didática, os conceitos, estabelecendo a diferença entre revolução e golpe. Para as mesmas, a palavra revolução, no caso de 1964, foi usada de forma equivocada.

Os conceitos de revolução e golpe se aproximam porque, em ambos os casos, ocorrem mudanças do ponto de vista institucional. Por outro lado, as suas diferenças aumentam, porque a revolução determina mudanças radicais na realidade social, econômica e política. No caso do golpe, as mudanças limitam-se aos aspectos políticos.

Ao se referir a esse momento, Schmidt (2001, p. 323), por sua vez, é esclarecedor:

Os militares tinham o projeto de mudar o Brasil profundamente. Por isso chamaram o golpe de “Revolução de 1964”. Mas uma verdadeira revolução só acontece quando se muda radicalmente a estrutura econômica e política da sociedade. Por exemplo, a Revolução Francesa de 1789, que destruiu o sistema feudal e o absolutismo monárquico. Ou a Revolução Cubana de 1959, que acabou com o latifúndio e o poder das elites guiadas pelos EUA. No Brasil, a estrutura econômica continuou a mesma: capitalismo, latifúndios, forte presença do capital estrangeiro. Na estrutura política, o principal foi preservado: a burguesia continuava no poder. Apenas não o exercia diretamente, mas sob a proteção dos militares.

Schmidt é um autor que traz significativa contribuição em sua abordagem quando esclarece o que ocorreu no Brasil em 1964. Além disso, o autor estabelece, de forma didática, relações espaço-temporais ao inserir a realidade brasileira no contexto histórico mundial do passado e na época investigada.

Em *Viagem pela História do Brasil* (1997), Caldeira coordena um trabalho, amplamente divulgado pela Companhia das Letras, onde a história é contada de maneira criativa e agradável. Além dessa atitude inovadora, a obra é complementada por CD-Rom, que traz temas adicionais.

Na continuidade de nossas reflexões, e com intenção de comparar as abordagens encontradas, é pertinente inserir as idéias de Caldeira (1997, p. 304), que esclarece:

Os militares que tomaram o poder em abril de 1964 tinham mais capacidade para atacar os adversários do que para resolver os problemas do país. Sua primeira medida foi um ato institucional que abriu uma fase de perseguição a todos considerados inimigos do regime. Promoveram cassações, inquéritos e exílios. Como programa, recorreram ao velho arsenal positivista: montar um governo forte para fazer o progresso que a democracia não conseguira construir. Enquanto tomavam pé da situação, foram prudentes. Escolheram um presidente e mantiveram as instituições políticas. Mas sabiam que deveriam agir, pois o país mudava com rapidez.

Esse autor enfatiza os atos de autoritarismo do novo regime e estabelece uma comparação desse momento com os princípios do positivismo. Caldeira (1997), prefere a denominação de Golpe.

A implantação dos programas de governo durante o regime militar ocorre sob a ótica de três perspectivas: a doutrina de segurança nacional, a integração e o

desenvolvimento. É evidente que a primeira perspectiva exerce uma enorme influência na realidade histórica brasileira.

A Doutrina de Segurança Nacional é oriunda dos EUA. A mesma teve suas origens no contexto da Guerra Fria resultantes dos conflitos leste-oeste. No Brasil, a implantação do Golpe e a continuidade do regime militar de 1964 ocorrem sob a sua égide. Essa doutrina serviu de seu suporte ideológico e contribuiu, decisivamente, para a criação de um rígido aparato de controle das informações, como o SNI. Na realidade, constituiu-se em uma manifestação ideológica atrelada a uma concepção de guerra contínua e total entre o “comunismo” e os países do ocidente. Além da manutenção de um estado poderoso, de acordo com Comblin (1978, p. 17), a Doutrina de Segurança Nacional é:

uma extraordinária simplificação do homem e dos problemas humanos. Em sua concepção, a guerra e a estratégia tornam-se única realidade e a resposta a tudo. Por causa disso, a Doutrina escraviza os espíritos e os corpos. Sendo um sistema muito aplicado na América Latina, ela ultrapassa esse continente para ameaçar todo o Ocidente. Na verdade, a guerra parece ter se tornado a última palavra, o último recurso da civilização contemporânea.

Nessa perspectiva, Borges (2003, p. 37 - 38), diz que, na prática, a doutrina, através de:

seus conceitos, princípios e fundamentos, permeou, durante os governos militares, toda a estrutura do poder público brasileiro, introduzindo-se, inclusive na escola, quando passaram a ser obrigatórias, em todos os graus do sistema educacional, disciplinas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros, cujos conteúdos programáticos eram formulados, tomando como base princípios e conceitos de Segurança Nacional.

Além da expectativa eminente de guerra, os seus princípios foram difundidos na maioria das escolas. Na prática, o conteúdo em vez de servir de meio de libertação, era utilizado para assimilação/reprodução ideológica tornando-se um instrumental de dominação.

Ao examinarmos os livros didáticos selecionados, constatamos a pouca relevância dada pelos autores do 1º grupo (1967 - 1988) a esses conceitos. Quanto ao conceito de doutrina de segurança nacional, apenas Alencar e Nadai/Neves fazem referência; Ferreira, Cotrim e Nadai/Neves lembram o de Integração; enquanto o conceito de desenvolvimento é levantado por Viana, Alencar, Piletti, Cotrim e Nadai/Neves. Esses conceitos aparecem em meio a frases ou parágrafos sem acompanhamento de discussões que possibilitem a sua inserção no processo de construção do conhecimento.

Quanto ao conceito de Segurança Nacional, citado por Alencar, é em Nadai/Neves que vai aparecer associado à vida institucional, aos seus reflexos do AI₅ e aos ideais nacionais. Nadai/Neves (1986, p. 249), ao falarem das circunstâncias daquele momento, afirmam:

A ideologia dominante passou a ser a ideologia da Segurança Nacional, que identificando a nação com o regime vigente, considera a contestação ao regime como atentado contra a nação, que deve ser combatido com os recursos da força militar. Após o golpe de 1964, a vida institucional do país passou a ser, praticamente, regida por Atos Institucionais. Os dispositivos de controle político-ideológico foram incorporados à nova Lei de Segurança Nacional.

Alencar, por sua vez, destaca a edição do AI₅ que dava ao Presidente praticamente os mesmos poderes do AI₂, acrescentando o poder de confiscar bens

em caso de “enriquecimento ilícito” e de suspender o direito de hábeas corpus, nas situações que coloca em perigo a Lei de Segurança Nacional. Nessa perspectiva, Alencar (1981, p. 315), argumenta:

Segundo os ideólogos do regime, era necessário um novo “surto revolucionário”, pois o cenário político estava conturbado por causa da oposição sistemática de alguns e episódica de outros. As cassações ceifaram mandatos e direitos políticos até de líderes civis articuladores do movimento vitorioso quatro anos antes, como Carlos Lacerda. A coesão dos que se beneficiavam com o crescimento da produção garantia social e politicamente o “endurecimento”. Foi uma época de muitas prisões e grande silêncio nos meios estudantis, sindicais, artísticos e intelectuais. O desenvolvimento político estava subordinado ao Ato. A partir daí há uma espécie de acordo entre o Estado e a Burguesia: ela abria mão dos controles políticos tradicionais e de instrumentos como a liberdade de imprensa, o pluripartidarismo, o hábeas corpus; o Estado, por seu lado, mantinha a ordem a qualquer custo, assumia os interesses dos empresários como se fossem os de toda a Nação.

Alencar é um dos autores do 1º conjunto (1967-1988), que juntamente com Piletti e Nadai/Neves, realiza uma abordagem reflexiva tentando passar para o usuário do livro didático uma realidade mais próxima possível da verdade histórica. Destaca que o período do regime militar é um momento conturbado, com “silêncios”, prisões, atos institucionais, cassações de direitos e liberdade, coesão dos beneficiados social e politicamente com o crescimento da produção, bem como da manutenção da “ordem a qualquer custo”.

Preocupados com a continuidade do regime e convictos da necessidade de manter seu “status quo”, os militares agiram no sentido de aplicar as idéias oriundas da ESG (Escola Superior de Guerra), para que fosse salvaguardada a Segurança Nacional. Os autores dos livros didáticos (2º grupo) que abordam o conceito de Segurança Nacional verificamos que, entre eles, Caldeira, Campos, Schmidt,

Vicentino/Dorigo, Azevedo/Seriacopi. Nesse sentido, captamos o momento em Campos (1999, p. 290), quando o mesmo diz:

O AI₅ marcava o início de uma nova fase da República Militar. Consolidavam-se a institucionalização da ditadura e o Estado de Segurança Nacional – o primeiro de muitos a se estabelecer na América Latina –, que identificava, determinados setores da sociedade, tidos como agentes do comunismo internacional. Disseminada pelos Estados Unidos, logo após a Segunda Guerra, e desenvolvida no Brasil pela Escola Superior de Guerra (ESG), a partir de 1949, a ideologia de Segurança Nacional tornara-se peça-chave da propaganda e das ações militares ocidentais contra o “expansionismo vermelho”. A formação de lideranças civis militares tinha um pressuposto à incapacidade governamental das elites civis e, conseqüentemente, previa a atribuição aos militares da missão de salvar o país da infiltração comunista.

No prosseguimento de sua argumentação, Campos (1999, p. 290), clarifica:

Ampliando o conceito de guerra para o cotidiano da política e submetendo esta última aos desígnios geopolíticos do Brasil – país ocidental, capitalista, cristão –, obtinha-se uma perigosa identificação entre a nação e o Estado, tido como sua representação política. Assim, as discordâncias oposicionistas eram identificadas como crimes contra o Estado, cujos objetivos visaram desestabilizar o regime e subjugar a soberania nacional.

As observações realizadas por Campos (1999), revelam que esse autor aborda os conceitos de golpe, segurança nacional e integração que refletem as características do regime. O mesmo estabelece uma relação entre AI₅ e as questões de segurança nacional. Na realidade, o autor usa um procedimento didático para articular as influências oriundas dos EUA, o perigo “vermelho” representado pela URSS. A ideologia da ESG e a inserção do Brasil no contexto geopolítico da época. Trata-se de um dos poucos autores que fala em ditadura. O autor procura focalizar que a realidade social e política vivenciada no período investigado, identificam-se com as de uma ditadura.

Se tomarmos como alvo Segurança Nacional e Integração vamos encontrá-los em Campos. Esse autor (1999, p. 284), ilustra a sua abordagem ao falar de Segurança Nacional.

Enquanto o novo núcleo do poder se organizava, transcorria uma ampla campanha arquitetada pelos setores mais conservadores do país. Exigiam-se expurgos nas universidades, nos serviços públicos e nas forças armadas. Intelectuais de esquerda, lideranças políticas e sindicais, e militares nacionalistas foram alvos de intensa perseguição. A linha dura controlava as comissões especiais de inquérito, criadas para investigar crimes de subversão e corrupção. O Inquérito Policial Militar (IPM) era uma poderosa arma de intimidação, à qual foram submetidas milhares de pessoas. Em junho de 1964, foi criado o Serviço Nacional de Informações (SNI), órgão que reunia agentes de segurança civis e militares, que se infiltravam em jornais, empresas, escolas, universidades, associações e sindicatos para investigar suspeitos e reprimir atividades oposicionistas. Ao longo de 1964, aproximadamente cinquenta membros do Congresso, dezenas de vereadores e deputados estaduais, cerca de cinquenta juízes e servidores civis e militares foram afastados de seus cargos e tiveram seus direitos políticos suspensos. Nomes importantes, como Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, João Goulart, Leonel Brizola, Miguel Arraes, Luis Carlos Prestes, Darci Ribeiro e Celso Furtado, foram afastados da cena nacional.

Nesta passagem, Campos (1999), esclarece que para ser garantida a segurança nacional, o processo de integração precisava ser efetivado. Na realidade, traz para o seu texto, indicativos que representam o arbítrio do regime como: o papel desenvolvido pelo Inquérito Policial Militar, a atuação do SNI como elemento de garantia da continuidade da “ordem”, além de divulgar o nome dos oposicionistas históricos que haviam sido afastados da cena política e do Brasil.

Torna-se oportuno acrescentar que as abordagens de Schmidt, Mota/ Braick e Divalte destacam-se pelas suas contextualizações ricas em informações, idéias e opiniões. Na avaliação que realizam da época, Mota/Braick a caracterizam como um momento que irradia mobilizações, confrontos, manifestações artísticas, sexualidade e participação estudantil, além de esclarecerem como aconteceu o desenvolvimento

do processo que culminou com a decretação do AI₅. Mota/Braick (2002, p. 524), inovam ao recuperar um momento do pronunciamento do deputado Márcio Moreira Alves, em 2 de setembro de 1968, que provocou imediata reação do Congresso Nacional:

Uma vez que no Brasil de hoje torturar presos inermes parece ser motivo de promoção na outrora honrada e gloriosa carreira militar, pergunto! Quando pararão as tropas de metralhar na rua, o povo? Quando uma bota, arrebatando uma porta de laboratório, deixará de ser a proposta de reforma universitária do governo? [...] Quando não será o Exército um valhacouto (refúgio) de torturadores?

As autoras (2002, p. 524), continuam lembrando as palavras de Alves⁸²:

Vem aí o 7 de setembro. As cúpulas militaristas procuram explorar o sentimento profundo de patriotismo do povo e pedirão aos colégios que desfilem junto com os algozes dos estudantes. Seria necessário que cada pai, cada mãe, se compenetrasse que a presença de seus filhos nesse desfile é um auxílio nos carrascos que os espancam e os metralham nas ruas. Portanto, que cada um boicote esse desfile. Esse boicote pode passar também - sempre falando de mulheres - às moças que dançam com os cadetes e namoram os jovens oficiais. Seria preciso fazer hoje no Brasil com que as mulheres de 1968 repetissem as paulistas da Guerra dos Emboadas e recusassem a entrada à porta de suas casas àquelas que vilipendiam a Nação, recusassem aqueles que silenciam e, portanto se acumpliciam. Discordar em silêncio pouco adianta.

Com a inserção das idéias de Alves, procuram evidenciar o comprometimento do mesmo com a resistência ao Regime⁸³. Mota/Braick (2002), manifestam-se como autoras comprometidas em realizar uma nova abordagem histórica. As mesmas inovam por inserir reflexões em um livro didático sobre um momento delicado como foi o do pronunciamento de Marcio Moreira Alves e a conseqüente decretação do AI₅.

⁸² ALVES, Márcio Moreira. 68 mudou o Mundo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

⁸³ Sobre ver ALVES, Maria Helena. O Estado e a Oposição no Brasil. (1964 - 1984). São Paulo: Edusc, 2004.

Ao se referir ao pronunciamento do deputado, Schmidt também esclarece que o caso de Alves era só desculpa. Tratava-se de mais um mecanismo para aumentar a repressão e o silêncio dos opositores. Nesse sentido, Schmidt (2001, p. 339) explica:

O AI₅ foi o principal instrumento de arbítrio da ditadura militar. Com ele, o general-presidente poderia, sem dar satisfações a ninguém, fechar o Congresso Nacional, cassar mandatos de parlamentares (isto é, excluir a política do cargo que ocupava, fosse senador, governador, deputado, etc.), demitir juízes, suspender garantias do poder judiciário, legislar por decretos, decretar estado de sítio, enfim, ter poderes tão vastos como os dos tiranos. Tem gente que chega a falar do “golpe dentro do golpe”.

Schmidt (2001), realiza uma abordagem criativa e que abrange muitas vezes a aspectos não focalizados nos livros didáticos. O autor considera o AI₅ como um instrumento mais importante para implementação imediata do arbítrio e capaz de torná-lo o elemento norteador das atividades, bem como o de determinar a continuidade ou afastamento de figuras em cargos públicos. Ao se referir ao AI₅ Schmidt (2001, p. 339), diz:

Depois do AI₅, o regime tinha fechado de vez. Passeata era dissolvida a tiros de fuzil. Em cada redação de jornal havia um imbecil da polícia federal para fazer a censura. Não poderia sair nenhuma notícia que desagradasse ao governo. Uma simples reportagem esportiva sobre o Internacional de Porto Alegre, com sua camisa vermelha, poderia ser encarada como “propaganda da Internacional Comunista”.

Pela sua relevância, é preciso lembrar que os conceitos de Segurança Nacional, Integração e Desenvolvimento também são focalizados nos livros de Schmidt, Vicentino/Dorigo. Ao tentar responder a pergunta por que os militares deram o golpe, Schmidt fala de Segurança Nacional. Esse autor (2001, p. 320 - 321), diz:

Para começar pela própria formação deles. Nas academias, tinham aprendido que as greves, os protestos sociais, as manifestações populares eram “baderna” intolerável. Para eles, o que faltava no país era a “disciplina”, a “ordem”. Em 1949 foi fundada a Escola Superior de Guerra. Nela desenvolveu-se a famosa DSN (Doutrina de Segurança Nacional), que fez a cabeça de muitos militares. Capacetes com idéias de Guerra Fria. O golpe e a ditadura procuravam seguir os princípios desta doutrina. A DSN liga-se a uma visão geopolítica defendida no Brasil pelo general Golbery do Couto e Silva. A DSN brasileira, dizia que o Brasil, país gigantesco com população crescente, tinha o destino de se tornar a grande potência capitalista do Cone Sul. Por isso, os militares assumiram a direção do país, mobilizando todos os recursos econômicos, políticos, psicossociais e militares. Era o binômio Segurança Nacional e Desenvolvimento, lema bem parecido com o velho Ordem e Progresso dos positivistas republicanos. De certo modo, também, a consagração dos velhos ideais tenentistas dos anos 20.

Schmidt (2001), em sua análise, interliga as palavras ordem e disciplina aos ideais da doutrina de segurança nacional. Observa-se ainda que o autor destaca as relações do general Golbery do Couto e Silva com as idéias da Guerra Fria, além de focalizar que os defensores do regime queriam sacralizar uma visão de Brasil como grande potência capitalista do futuro. Schmidt avalia que a segurança nacional e o desenvolvimento têm semelhanças com os princípios positivistas de “ordem” e “progresso” do período republicano.

Por sua vez, Divalte⁸⁴ (2004), examina a situação marcada pela morte do estudante Edson Luiz e a Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro. De acordo com o mesmo, esses fatos intensificaram as perseguições demonstradas no XXX Congresso da UNE (União Nacional de Estudantes), em Ibiúna, São Paulo, em outubro de 1968, e nas greves dos trabalhadores da Siderúrgica Belgo-Mineira em Belo Horizonte. Esse autor (2004, p. 379), acrescenta:

Um episódio acabou favorecendo a linha dura nas Forças Armadas: o discurso do deputado Márcio Moreira Alves no Congresso Nacional. Em seu

⁸⁴ É um dos autores mais adotados, atualmente, nas Escolas de Ensino Médio da 8ª CRE – Santa Maria, inclusive, no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, município de Júlio de Castilhos, onde atuo como docente.

pronunciamento, ele conclamou a população do país a boicotar os desfiles de 7 de setembro. Os militares resolveram processar o deputado, mas precisavam de autorização da Câmara, e não conseguiram. Diante da derrota, os militares muniram-se novamente de poderes excepcionais e passaram por cima da Constituição que eles mesmos haviam instituído. Assim, em dezembro de 1968, foi promulgado o AI₅, a mais violenta das medidas do governo. Inaugurou-se, assim, um novo ciclo de perseguição, cassações e demissões. A imprensa e todos os meios de comunicação passaram a sofrer rigorosa censura.

A seguir, Divalte leva avante as suas considerações falando das decorrências que vieram após a decretação do AI₅⁸⁵. Analisa a Luta Armada, o “milagre” e a repressão. Ao se referir ao AI₅, Divalte (2004), considera-no como um ato violento que dá início a um intenso processo de autoritarismo marcado pelas perseguições, demissões, censura e cassações. Assim Mota/Braick, Campos e Schmidt apontam o discurso de Márcio Moreira Alves como o fator imediato que desencadeou algo que o próprio contexto histórico já vinha construindo.

Quando trabalham a questão da Segurança Nacional, Vicentino e Dorigo (2004, p. 530), esclarecem:

A tortura utilizada na busca de informações transformou nomes e siglas, como Fleury e Dói-Cod, em sinônimos de violência contra o indivíduo. Escoradas na doutrina da “segurança nacional”, segundo a qual os militares estavam encarregados da defesa contra ameaças internas, as Forças Armadas e policiais moveram verdadeira guerra contra os opositores do regime. Nessa guerra suja, todas as armas – inclusive a tortura – eram justificadas.

Vicentino e Dorigo (2004), em sua avaliação do período, falam dos instrumentos e locais onde eram praticadas as atrocidades aos opositores do

⁸⁵ ver CONTREIRAS, Hélio. AI₅ – A Opressão no Brasil. São Paulo: Record, 2006. O autor (jornalista) reconstitui o chamado “golpe dentro do golpe”. Examina também a repercussão e o impacto das medidas ditatoriais brasileiras na Argentina e no Chile. O autor entrevistou 50 pessoas, a maioria delas, militares que ocuparam cargos importantes nos governos pós – 64.

regime. Os autores denunciam que para a manutenção do regime eram aplicados atos de intimidação como a tortura.

Verificamos que se a opção for Segurança Nacional e Desenvolvimento, elas estão presentes em Alencar; caso seja Integração e Desenvolvimento, os mesmos aparecem em Caldeira, Arruda/Piletti e Cotrim; se for apenas Integração, ela é lembrada por Ferreira. Ao tratar de uma das tentativas de integração, Caldeira (1997, p. 328), informa sobre a Transamazônica:

A mais estrondosa e fracassada promessa de construir um novo Brasil com grandes obras foi a construção da estrada Transamazônica. Anunciada em 1970 como parte de um grande plano de desenvolvimento, deveria ligar os extremos leste e oeste do país, num percurso de mais de 5 mil quilômetros. A estrada serviria para abrir a Amazônia à colonização de nordestinos, aliviando o fluxo migratório para o sudeste. Para isso, o governo prometia terras gratuitas, financiamentos, assistência técnica e dinheiro. O anúncio do plano – que incluía mais dezessete estradas na região – foi feito em cadeia nacional de televisão pelo presidente Médici. Na manhã de 9 de outubro de 1970, o presidente e seus ministros foram para Altamira, no Pará, assistir à derrubada de uma castanheira de cinquenta metros de altura. Como todo o projeto em que a importância simbólica é maior que a técnica, a obra foi dividida entre as empreiteiras, com a instrução de agir rápido e mandar a conta ao governo. Nem assim foi possível realizar o sonho do presidente. Todas as previsões falharam: as obras foram concluídas com atraso, os colonos enfrentaram dificuldades imensas e a malária atacou mais que se imaginara. O projeto foi um gigantesco e caro fracasso. Feito às pressas e inaugurada por partes, a estrada nunca chegou a ser totalmente trafegável. Em menos de uma década, a floresta amazônica retomou grande parte da estrada. O único tipo de ocupação bem-sucedido foi a criação de gado – que emprega pouca gente e exige a destruição de floresta.

A citação nos mostra que a preocupação de Caldeira (1997), é demonstrar que a integração é um dos objetivos essenciais para garantir a continuidade da vigência do regime. O autor destaca a importância da obra para integrar a Amazônia com as demais regiões do Brasil. Por outro lado, o mesmo não focaliza o significado do impacto de sua construção para as populações locais, preservação do meio

ambiente, desenvolvimento regional e seguridade da fronteira. Trata-se de um tema vasto que poderia constituir um outro estudo.

Sobre o conceito de Segurança Nacional lembramos que o mesmo surge nos compêndios das décadas 60/70/80 e no recente trabalho de Azevedo/Seriacopi. Ao lembrar do mesmo, esses autores (2005, p. 480), explicam:

Contrariando o discurso inicial de rápido “retorno à democracia”, nos últimos meses de seu governo Castelo Branco adotou medidas que endureceram ainda mais o regime. No início de 1967, promulgou uma lei de imprensa que cerceava a informação, decretou uma Lei de Segurança Nacional que restringia as liberdades civis, cassou parlamentares e fechou o Congresso.

O livro de Azevedo/Seriacopi (2005), foi elaborado em meio às comemorações dos quarenta anos do golpe de 1964. Mesmo assim, os autores não souberam aproveitar esse novo momento para realizar uma abordagem abrangente e reflexiva. Os mesmos deveriam ter utilizado o livro para publicizar uma análise teoricamente sustentada e procedimentos didáticos capazes de facilitar o entendimento da temática.

Diante de amplas situações, passamos a verificar a presença do conceito de desenvolvimento nos livros didáticos. As indagações apontaram que o mesmo é focalizado superficialmente por 10 autores sendo que cinco pertencem a cada um dos conjuntos de manuais investigados. Na tentativa de descobrir um novo dado, fizemos um recorte temporal e verificamos em Souto Maior, um autor clássico dos anos 1960, e em Fausto, um marxista. Para Souto Maior (1967), o desenvolvimento está condicionado à industrialização. Já para Fausto (1995) o desenvolvimento

depende de um Projeto de Ação Econômica do governo. Fausto (1995, p. 471), assim o elucida:

Tratou de reduzir o déficit do setor público, contrair o crédito privado e comprimir os salários. Buscou controlar os gastos dos Estados, ao propor uma lei que proibia que eles se endividassem sem autorização federal. O reequilíbrio das finanças da União foi obtido através da melhora da situação das empresas públicas, do corte dos subsídios a produtos básicos como o trigo e o petróleo, que eram importados a uma taxa de câmbio mais baixa, e do aumento da arrecadação de impostos. As duas primeiras medidas produziram de início um impacto no custo de vida, pois foi necessário aumentar tarifas de serviço de energia elétrica, telefones, etc. e elevar o preço da gasolina e do pão. Obteve-se o aumento da arrecadação de impostos por um melhor aparelhamento da máquina do Estado, que era notoriamente deficiente. A introdução da correção monetária para o pagamento de impostos em atraso contribuiu também para que, pelo menos em parte, ser devedor do Estado deixasse de ser um excelente negócio. A compreensão dos salários começou a ser feita pela fixação de fórmulas de reajuste inferiores à inflação. Ela veio acompanhada de medidas destinadas a impedir as greves e a facilitar a rotatividade da mão-de-obra, no interesse das empresas.

Em Fausto (1995), encontramos uma explicação didática de como ocorreu esse processo. Em seu discurso observa-se uma preocupação em demonstrar todos os fatores e os caminhos a serem trilhados para que ocorra a aplicação do projeto. Em um outro sentido, percebe-se que o estudo de Fausto carece de algumas reflexões que nos levam a compreender porque o chamado desenvolvimento beneficiou apenas algumas regiões e setores sociais, deixando a maioria dos brasileiros vivendo em condições subumanas.

Entre os aspectos observados, percebemos que os conceitos de Segurança Nacional, Integração e Desenvolvimento não foram objeto de estudo tanto em autores mais antigos como Borges Hermida (1973), Lucci (1979), Santos (1979) como pelos atuais Pedro/Lima/Carvalho (2004), bem como Mota/Braick (2002). Esses dados nos levam a refletir: será que esses conceitos não despertaram o

interesse dos autores? Será que faltaram os fundamentos teóricos? O espaço destinado à abordagem da temática no livro didático não foi suficiente? Optaram por trabalhar com outro...

Um outro aspecto que podemos levantar é que Borges Hermida, Licci e Santos tiveram a sua formação e a produção de seus livros em um período que faltavam muitos recursos. Já Pedro/Lima/Carvalho e Mota/Braick são autores que tiveram uma formação recente e uma enorme gama de recursos técnicos. Qual seria a explicação para esse silêncio?

Os últimos anos da década de 1960 e os princípios dos anos de 1970 são marcados pelos movimentos contra o racismo, a guerra do Vietnã, a repressão sexual, o abuso com as mulheres e por reformas de ensino. No Brasil, na esteira dos movimentos internacionais, incorpora-se o movimento estudantil, que além de comungar com as causas anteriormente mencionadas, reage contra o autoritarismo do regime militar. No entanto, verifica-se que os livros fazem poucas alusões ao movimento estudantil no período militar.

Em Mota/Braick (2002, p. 523 - 524), o movimento estudantil aparece a partir da transcrição de uma reportagem publicada na seção “Veja na sala de aula”, Revista Veja nº 1545, São Paulo, 06 de maio de 1968:

1968, o ano em que o mundo mudou.
“Certas datas irradiam uma aura de revolução. É o caso de 1968, ano de mobilizações e confrontos políticos e também de transformações no campo das artes, do comportamento e especialmente da sexualidade. Pois, afinal, é proibido proibir – a palavra de ordem dos estudantes franceses em maio. [...] As transformações passam pelo Vietnã, EUA, Tchecoslováquia, França e no Brasil [...].

Março – no dia 28, a morte do estudante Edson Luís de Lima Souto, abatido pela Polícia no Rio de Janeiro, causa indignação; 50 mil pessoas protestam no seu enterro.

Abril – no dia 16 têm início os 9 dias de greve dos metalúrgicos de Contagem (MG).

Junho – no dia 26 realiza-se no Rio de Janeiro a Passeata dos 100 mil; representantes do movimento se reúnem com o presidente Costa e Silva.

Julho – nos dias 16, 17 e 18, operários em greve paralisam seis das onze empresas metalúrgicas de Osasco (SP). Na capital paulista, militantes do CCC (Comando de Caça aos Comunistas) agredem os artistas do espetáculo 'Roda Viva' no Teatro Ruth Escobar.

Outubro – no dia 2, alunos da 'Maria Antônia', sede da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e pólo da contestação estudantil, enfrenta os do Mackenzie, reduto conservador no qual atuavam núcleos anticomunistas. No confronto é morto a tiros o secundarista José Guimarães, que apoiava a 'Maria Antônia'. No dia 12, em Ibiúna (SP), são presos os delegados do Congresso da UNE, Clandestino.

Dezembro – a decretação do AI⁵ inaugura uma nova fase ainda mais repressora do regime militar. Setores radicais de oposição à ditadura voltam-se para as ações armadas”.

Mota/Braick (2002), inovam ao inserir em seu livro fragmentos de uma reportagem que, de forma clara e didática, explica os passos do movimento estudantil, bem como a resistência empreendida contra o regime, que marcaram definitivamente o ano de 1968. O lançamento de um outro olhar sobre o livro mostra que as autoras poderiam ter proposto atividades para melhor aproveitamento da reportagem no entendimento do problema em questão.

As idéias apresentadas por Mota/Braick e Schmidt, combinam com as de Divalte (2004, p. 378), quando se referem a este período:

A força do movimento foi maior entre os universitários, que protestavam contra o arcaico sistema de ensino e a falta de liberdade imposta pelo regime militar. Os estudantes estavam mobilizados em torno de entidades representativas como a UNE, que agia na clandestinidade após ter sido declarada ilegal.

Divalte (2004), destaca a atuação do movimento estudantil sob a liderança da UNE e como parte de contexto de resistência contra a opressão. Em seu estudo,

Divalte limita-se a algumas reflexões, mas poderia ter aprofundado a sua análise abrangendo aspectos históricos importantes a respeito do período.

Os militares procuraram diferentes caminhos para calar a voz e oprimir as pessoas que se posicionavam contra a ditadura. Essa afirmativa encontra respaldo em Azevedo/Seriacopi (2005, p. 481 - 482), quando as mesmas esclarecem ao jovem estudante como o movimento estudantil se processou no período:

Um desses meios foi a forte censura imposta aos meios de comunicação e aos artistas em geral. Notícias, livros, filmes, músicas, peças de teatro só podiam chegar ao público depois de passar pelo crivo dos censores. Ao fazer isso, os militares alegavam estar preservando a “segurança nacional” e a “moral da família brasileira”. Em São Paulo, o jornal O Estado de São Paulo substituía as matérias censuradas por receitas culinárias e trechos do poema Os Lusíadas, de Camões, para deixar explícita ao leitor a ação da censura. No Rio de Janeiro, o Jornal do Brasil simplesmente retirava as matérias censuradas, deixando em seu lugar enormes espaços em branco. Periódicos alternativos, como o Pasquim e Opinião, desobedeciam aos censores e publicavam artigos que incomodavam o regime. Em represália, a política retirava os exemplares à venda nas bancas e, com frequência, prendia os jornalistas responsáveis por essas publicações. Músicas de compositores como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Geraldo Vandré, entre outros, eram constantemente proibidos. Livros como Zero, de Ignácio de Loyola Brandão, e Feliz Ano Novo, de Rubem Fonseca, bem como a peça Abajur Lilás, de Plínio Marcos, foram proibidos. Muitos filmes só puderam ser exibidos depois de terem algumas cenas cortadas. Em 1968, elementos do grupo de extrema direita Comando de Caça aos Comunistas invadiram o Teatro Ruth Escobar, em São Paulo, e agrediram os atores do grupo Teatro de Arena, que encenavam a peça Roda Viva, escrita por Chico Buarque e dirigida por José Celso Martinez Correa.

Os autores explicam de forma organizada e didática como a censura e o autoritarismo agiram para sufocar todas as manifestações artísticas e culturais de resistência ao regime. Na realidade, é um processo de avanços, conquistas, retrocessos, fugas, desaparecimentos, textos críticos, polêmicas, encenações e músicas de protesto. É um momento em que a arte luta pela vida e pela democracia.

É evidente que esse livro traz uma nova visão da História, mas mesmo assim apresenta falhas. Torna-se necessário dizer que esses autores poderiam ter explorado didaticamente a complexidade e a riqueza desse momento para enriquecer o processo ensino-aprendizagem em história. Os autores poderiam explorar mais a realidade cultural do período, inclusive, as manifestações de resistência ao regime.

As perseguições estimulavam os estudantes, intelectuais, artistas e militantes a buscar alternativas para fugir do crivo da censura e da repressão. A luta em prol da resistência, conforme Campos, (1999, p. 295), era:

Uma forma de lembrar aos leitores que haviam sido censuradas pela repressão. Compositores elaboraram letras para canções repletas de duplos sentidos, que pudessem confundir os censores. Chico Buarque, cansado de ter músicas proibidas, criou um novo nome – Julinho da Adelaide – a quem atribuiu a autoria de três de suas canções: Acorda Amor, Jorge Maravilha e Milagre Brasileiro. Irônico, o compositor fez Julinho dar uma entrevista ao jornal Última Hora em setembro de 1974. No ano seguinte, Julinho já havia “morrido”, mais uma vez por obra de seu criador. Mas foram as lideranças progressistas da Igreja Católica, através de suas pastorais, que exerceram o principal papel de resistência nesses anos tão difíceis. “Voz daqueles que não tinham voz”, ela colocou advogados à disposição das famílias dos presos políticos. O objetivo inicial era encontrar os prisioneiros e garantir-lhes assistência jurídica. O cardeal-arcebispo de São Paulo, D. Paulo Evaristo Arns, fez duras críticas aos militares, condenou publicamente as torturas praticadas e denunciou os assassinatos cometidos. Membros da Igreja deram abrigo a militantes de esquerda e ajudaram a organizar fugas para fora do país. Juntamente com líderes protestantes e judaicos, o clero católico desafiava a hierarquia militar.

Viola Enluarada
 A mão que toca um violão
 Se for preciso faz a guerra
 Mata o mundo
 Fere a Terra
 A voz que canta uma canção
 Se for preciso canta um hino
 Louva a morte
 Viola em noite enluarada
 No sertão é como espada
 Esperança de vingança
 O mesmo pé que dança um samba
 Se preciso
 Vai à luta
 Capoeira (Marcos Valle/Paulo Sérgio Valle)

É muito interessante a contribuição de Campos (1999), quando esclarece de forma detalhada como aconteceu o processo de resistência. Em sua avaliação, demonstra a simultaneidade no mesmo recorte temporal do milagre brasileiro, ufanismo, anonimato, autoritarismo, militância, residência e musicalidade. São dessa época as músicas *Acorda Amor* (Chico Buarque, com o pseudônimo de Julinho de Adelaide) e *Viola Enluarada* (Marcos Valle/Paulo Sérgio Valle). Observa-se ainda que esse autor poderia ter sugerido estratégias didáticas para melhor explorar todas as questões. Nesse caso poderia sugerir uma atividade para propiciar a aproximação entre História e Música. Como alternativa metodológica, o estudo da letra da música de forma crítica e contextualizada, a audição, o canto pelos alunos, além de realizar um estudo sobre a participação dos autores no período investigado.

É preciso esclarecer que durante o Regime Militar existiam dois partidos políticos: ARENA (situação) e o MDB (oposição). Ao examinarmos os livros didáticos (1967 - 1988), verificamos apenas que o Souto Maior faz referências ao bipartidarismo. No segundo conjunto de livros (1995 - 2005), seis autores se referem ao bipartidarismo. Limitam-se a dizer que era um sistema com apenas dois partidos: um defendendo os interesses da Nação e o outro tentando resistir ao autoritarismo.

Esse conceito, na prática, é uma das marcas do regime militar. Por que os mesmos não mereceram uma maior atenção por parte dos autores? Será que os mesmos o consideravam algo muito simples e que não mereceria uma melhor explicação? Os autores, talvez porque assim o consideraram esqueceram que os alunos e professores ao utilizarem o livro didático como lugar de estudo e pesquisa

precisam de uma boa explicação que contemple os aspectos histórico, teórico e didático.

O período de vigência do regime militar, principalmente, a partir da segunda metade da década de 70, foi marcado pelo enfrentamento entre as forças que representavam a ditadura e o bloco de resistência, que articulado começa agir com mais eficiência em um novo contexto histórico e político. Entre 1974 e 1979, Geisel e Golbery deveriam coordenar a constitucionalização do Brasil, tendo como objetivo a distensão lenta, gradual e segura. Esse projeto de abertura, segundo Silva (2002, p. 262-263), deveria compreender garantias essenciais para o regime:

Evitar o retorno de pessoas, instituições e partidos anteriores a 1964; preceder-se em um tempo longo, seu caráter lento – de mais ou menos dez anos, o que implicaria a escolha ainda segura do sucessor de Geisel e a incorporação a uma nova constituição – que não deveria de maneira alguma ser fruto de uma constituinte – das chamadas salvaguardas de regime, as medidas necessárias para manter no futuro uma determinada ordem, sem o recurso à quebra da constituição.

É possível perceber que esse projeto articulava a volta ao Estado de Direito e a reconstitucionalização do regime. Por outro lado, o mesmo não atendia aos anseios da oposição que lutava pela democratização do país.

Retornando aos livros didáticos, percebemos que os três autores, Cotrim, Piletti e Nadai/Neves são os que lembram a resistência. Nos textos aparece sutilmente a importância dessa reação. Naturalmente que resistência e abertura são dois elementos que se combinam. Nesse sentido, Cotrim (1988, p. 171), procura demonstrar que a transição não é uma iniciativa dos militares, mas que se insere em um:

Movimento crescente de questionamento ao regime militar, das decisões autoritárias e centralizadoras do governo, diversos setores da sociedade (partidos, igreja, associações científicas, imprensa, empresários, universidades, sindicatos profissionais) passaram a reivindicar ardentemente uma mudança de rumos para o País. A crescente onda de descontentamento popular em relação ao regime militar foi canalizada, de modo pacífico e ordeiro, pelas lideranças de oposição, para a campanha em favor das eleições diretas para a Presidência da República. O objetivo era conseguir que o Congresso Nacional aprovasse a emenda proposta pelo deputado Dante de Oliveira, que restabelecia eleições diretas para Presidente e acabava com o Colégio Eleitoral, onde se faziam as eleições indiretas.

Cotrim, além de trazer a resistência, lembra os comícios pelas eleições diretas como parte do processo de abertura. Segundo esse autor (1988, p. 171): “Os comícios pelas Diretas reuniram multidões entusiasmadas nas grandes cidades brasileiras. Foi um memorável espetáculo de civismo que contou com a maior concentração popular da História do País”.

Nadai e Neves ressaltam que o insucesso do modelo econômico, o descontentamento popular, os debates promovidos pelos meios de comunicação, pela SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e a defesa dos direitos humanos pela ala progressista da Igreja Católica, representam avanços significativos. A respeito do processo de abertura política e o fim do regime político-militar, Nadai/Neves (1988, p. 254), por sua vez, revelam:

Os movimentos e manifestações reivindicatórios e contestatórios ressurgiram em todo país, e a repressão pura e simples não foi mais resposta convincente, tornando-se por isso inviável. A resposta do governo foi, conseqüentemente, a abertura política, que exemplificou através de medidas como: a revogação do AI₅, ocorrida no final do governo Geisel; a concessão de anistia aos condenados por crimes políticos, no início do governo Figueiredo. A abertura revelou-se, ainda, pelo relaxamento da censura, permitindo-se a divulgação de obras científicas e artísticas nacionais e estrangeiras, que haviam sido proibidas, e pela ampliação do sistema político-partidário, com o restabelecimento do pluripartidarismo.

Nadai/Neves (1988), deixam claro que as manifestações de resistências que se intensificaram em todo o Brasil exigiam uma mudança na realidade social e política. Nessa esteira, veio a revogação do AI₅ e a Anistia. Na realidade, as autoras procuram passar a idéia de que a abertura não ocorreu pela vontade dos presidentes Geisel e Figueiredo, mas devido à intensa mobilização de todos os segmentos que se opunham ao regime.

Para Nadai/Neves, a maior flexibilidade da censura e o retorno de pluripartidarismo assinalam o início do processo de abertura que vai marcar a transição do regime militar para um regime civil e democrático. Ao examinar o que as autoras dizem, observa-se um compromisso em realizar uma análise mais completa possível. No final, as mesmas apresentam questões que permitem interessantes reflexões sobre o regime militar e sobre o processo de abertura que elas consideram inevitável.

Os autores que publicaram no período de 1995 – 2005 abriram um maior espaço para análise do processo em que a sociedade civil, o movimento estudantil, e dos direitos humanos propiciaram para a abertura política. Entre esses compêndios, o de Schmidt (2001, p. 354 - 358), informa o leitor em que espaços da sociedade esses movimentos ocorreram:

Entidades como a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) – esta sob a liderança do Dr. Raymundo Faoro – e intelectuais de prestígio se manifestavam contra o regime. A imprensa alternativa, representada pelos jornais O Pasquim, Movimento e Opinião, não descansava. A censura tinha sido abrandada no final do governo Geisel e, portanto, já havia um espaço para falar de coisas novas na política. Cada número novo de um desses jornais era lido com voracidade. A oposição estava articulada: jornalistas, MDB, estudantes, Igreja Católica, intelectuais, movimento pela anistia. A extrema direita resiste, replicava... A abertura foi uma mistura de oportunismo com recuo. A anistia

veio em 1979. Mas não foi “ampla, geral e irrestrita”. O pior é que os torturadores também foram anistiados, sem jamais terem sentado no banco dos réus. De qualquer modo, ela permitiu o retorno dos exilados e a libertação dos presos políticos. Os reencontros no aeroporto e na saída da cadeia emocionaram uma geração que havia sacrificado sua juventude por seu patriotismo.

Schmidt (2001), tem o cuidado de falar em todos os setores da sociedade e nas atitudes de seus líderes na luta pela abertura. O autor se refere à SBPC, OAB, Movimento, Opinião, Pasquim, MDB, estudantes que se uniram para lutar pela redemocratização. Insere algumas imagens, além de apresentar questões que podem estimular a curiosidade para o aprofundamento da temática. Apesar de tudo isso, o autor poderia ter explorado mais a temática.

Uma sugestão seria um estudo orientado sobre o papel de cada uma dessas entidades no processo de resistência/abertura. Uma outra proposição, seria a de levar alguém que tenha conhecimento sobre o tema para expô-lo aos alunos.

Além de indagar minuciosamente esses conceitos, algo raro em um livro didático, Mota/Braick defendem a idéia de que o significado desse período divide opiniões entre professores, políticos, militares, a imprensa nacional e estrangeira, no Brasil e no Mundo. Ao falar tanto em resistência, como em lutas em prol da abertura política, Mota/Braick (2002, p. 520/521), enriqueceram a sua abordagem ao inserir interessantes passagens da obra do sociólogo Betinho, bem como a letra da música Vai Passar, de Chico Buarque/Francis Hime, que se tornou um dos símbolos de uma época.

“[...] em 64, a Nação recebeu um tiro no peito. Um tiro que matou a alma nacional; [...] Os personagens que pareciam fazer parte da história brasileira, ou da História do Brasil como nós imaginávamos, esses personagens de repente sumiram. Ou fora do poder, ou presos ou mortos. E em seu lugar

sumiram outros, que nunca tinha visto. E em seu lugar surgiram outros, que eu nunca tinha visto. Idiotas que nem mereciam ser notados. [...] Aí me veio a percepção clara de que o Brasil tinha mudado para sempre. [...] Havia sido cometido um assassinato político. Aí morreu um país, morreu uma liderança popular, morreu um processo. Uma derrota política da qual você jamais vai se recuperar nos mesmos termos. [...] Não se matam somente as pessoas, também se matam os países, os processos históricos. [...]” (Herbert José de Souza - Betinho)

“Vai passar
nessa avenida um samba popular
cada paralelepípedo
da velha cidade
essa noite vai
se arrepiar
ao lembrar
que aqui passaram sambas imortais
que sangraram pelos nossos pés
que aqui sambaram nossos ancestrais
num tempo
página infeliz de nossa história
passagem desbotada na memória
das novas gerações
dormia
a nossa pátria mãe tão distraída
sem perceber que era subtraída
em tenebrosas transações. [...]” (Vai passar, Chico Buarque de Hollanda e Francis Hime, 1984)

O livro de Mota/Braick (2002), destaca-se pelas aproximações entre idéias e imagens, além de fazer algumas incursões pela História Nova e pela biografia. As autoras conseguiram reunir em sua abordagem duas figuras que tiveram um papel importante no processo de resistência e na abertura. Para justificar essa afirmação, nada melhor do que dizer que elas inseriram um fragmento de texto do Betinho e a letra da música Vai Passar de Chico Buarque de Hollanda e Francis Hime. O texto do Betinho nos leva a refletir sobre a realidade de tudo o que aconteceu e a música de Chico/Hime consegue nos incentivar a acreditar que assim como o samba vai passar pela avenida durante a noite, a ditadura com suas “tenebrosas transações”, vai acabar. E nós, assim como “a nossa pátria mãe tão distraída” precisamos prosseguir. Só que a continuidade desse caminho precisa acontecer em uma democracia.

Nessa passagem, as autoras emocionam, pois fazem lembrar da infância, do som da voz de nossos pais que diziam “Um dia vai melhorar” e do medo das incertezas que muitas vezes era sentido na escola. Por tudo isso, é que o livro didático tem que contribuir para informar e para formar os alunos e demais leitores.

Dando continuidade às investigações sobre o conceito de Abertura, Azevedo/Seriacopi (2005, p. 486), argumentam:

Cedendo à pressão popular, em agosto de 1979, o Congresso aprovou a Lei da Anistia. Estima-se que cerca de 10 mil pessoas foram beneficiadas. Lideranças políticas como Luís Carlos Prestes, Leonel Brizola, Miguel Arraes, o educador Paulo Freire, o sociólogo Herbert de Souza, entre muitos outros que se encontravam no exílio, começaram a retornar para o Brasil, ao mesmo tempo que presos políticos foram postos em liberdade.

Os autores narram o movimento da concessão da anistia aos exilados e presos políticos. Trata-se de um fato importante no processo de redemocratização. Apesar de se tratar de um livro produzido recentemente, o mesmo não realiza uma abordagem ampla sobre a temática investigada.

Os mesmos poderiam sugerir como atividade uma consulta aos jornais e revistas da época para verificar o que era dito sobre a anistia como proposição poderiam indicar o estudo dos conceitos de exilado, anistia, bem como verificar o que os anistiados diziam sobre o que estavam sentindo na volta para a “pátria amada mãe gentil”.

Os autores Vicentino e Dorigo (2004, p. 536), ao se referirem sobre essa questão, salientam que no processo de abertura, o Congresso aprovou:

a lei da Anistia, perdoadando todos os presos ou exilados acusados de crimes políticos. A lei, no entanto, não incluía aqueles considerados culpados por atos terroristas e luta armada contra o governo, embora perdoasse todos os militares que haviam cometido violência na repressão.

Vicentino/Dorigo (2004), focalizam a lei da Anistia, mas destacam que a mesma não contempla os responsáveis pelos atos terroristas e luta armada. De certa forma, percebe-se que esses autores defendem uma anistia ampla e irrestrita.

A seguir passamos a investigar a presença do conceito de civismo nos livros didáticos. Para que esse processo ocorra é preciso antes efetuarmos algumas reflexões.

As idéias de civismo, patriotismo e nacionalidade estão presentes no modo de ser, viver e estar dos sujeitos que vivem e convivem em um determinado grupo e/ou etnia em uma realidade social e histórica contextualizado no espaço e no tempo. Esses grupos, além de transformar o espaço, dinamizam um processo histórico capaz de assegurar a sua construção enquanto nação, mesmo que para isso tenham que superar diferenças étnicas, sociais, religiosas, políticas e sociais.

Civismo é uma manifestação de amor à pátria, à nação, à História. O civismo está ligado às nossas origens, à cultura, à memória; tem relação com identidade enquanto povo e/ou Estado. A construção da noção de civismo articula-se à formação educacional e da consciência histórica.

Essa construção é contextualizada em uma época de intensa divulgação dos valores brasileiros; um momento em que a Ideologia de Segurança Nacional

permeava as falas, textos, sons e imagens. Ao trazer essa realidade na análise dos livros didáticos de História, declinamos em incluir o civismo como objeto de investigação, pois como já nos referimos, Educação Moral e Cívica e OSPB trabalhavam com esse conceito. No entanto, não podemos nos furtar de o mencionar, pois é um tema transversal⁸⁶, que também aparece nos livros didáticos analisados.

As investigações revelaram que no primeiro conjunto de livros (1967-1988) apenas Nadai/Neves e Cotrim abordam o conceito de civismo associado ao Movimento das Diretas Já. Ao se referir aos comícios realizados na Praça da Sé (São Paulo) e Candelária (Rio de Janeiro), Cotrim (1988, p. 171), diz: “foi um memorável espetáculo de civismo que contou com a maior concentração popular da História do País”.

Nadai/Neves, indiretamente falam em civismo quando inserem em sua abordagem a participação histórica de Teotônio Vilela no processo de redemocratização do País. Essas autoras (1988, p. 256), assim referem:

na luta pelas diretas já foi o líder alagoano Teotônio Vilela, que realizou uma verdadeira cruzada pela democratização do país. Tendo falecido antes do desfecho da campanha das Diretas Já (1982) tornou-se um de seus símbolos. A música Menestrel das Alagoas, composta em homenagem a ele por Milton Nascimento, foi, a rigor, o hino das Diretas Já, além do próprio Hino Nacional, que foi reaprendido pelo povo e cantado em todos os comícios.

Além de lembrar Teotônio Vilela como um exemplo do civismo, as autoras se referem às Diretas Já como um grande movimento histórico e de manifestação

⁸⁶ Sobre ver ROCHA, Aristeu Castilhos da. Os Temas de Relevância Social e o Ensino de História. Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen: URI, 2007 (no prelo).

cívica. Pensamos que Nadai/Neves poderiam ter melhor explorado a historicidade desse momento propondo estratégias didáticas para o seu estudo.

Nadai/Neves poderiam ter realizado um estudo crítico e comparativo entre as músicas da época da resistência (e.: Para não dizer que não falei das flores) e da abertura (ex.: Vai Passar, Menestrel das Alagoas), sobre vultos que defendiam o regime e/ou abertura política, sobre os símbolos nacional que voltaram à cena na época das diretas e ainda sobre a participação das massas nas manifestações de rua.

Entre os livros didáticos que surgiram entre 1995 – 2005, apenas Campos e Divalte trazem pequenas passagens onde falam de aspectos relacionados a civismo. Campos (1999, p. 315), traz uma imagem dos comícios pelas Diretas, em Belo Horizonte (1984), e diz:

A cor amarela foi escolhida como símbolo da campanha das diretas. Mais do que a mensagem de sabedoria que muitos quiseram sustentar, tratava-se de uma forma de não deixar o vermelho das bandeiras de esquerda dominar as praças e avenidas. Era possível ver um pouco de medo nos semblantes das pessoas. Nem mesmo as tradicionais palavras de ordem Abaixo a Ditadura e O povo unido jamais será vencido conseguiram dissipar o receio de uma brutal intervenção militar. Durante a execução do Hino Nacional, grande parte dos presentes se debulhava em lágrimas. Nos anos de ditadura, acostumaram-se a ver o Hino Nacional como símbolo do regime militar. Contá-lo em maio a mais de um milhão de pessoas como um ato de protesto tinha um indescritível sabor revolucionário. Ulysses Guimarães, o “senhor diretas”, apesar de muito respeitado, não conseguiu empolgar a massa. Também foi o caso de Tancredo Neves, Franco Montoro, Fernando Henrique Cardoso e Dante de Oliveira. O povo vibrava com Lula e Brizola, que lembravam que a luta política tinha de aprofundar as mudanças sociais no país. Apesar do amarelo, as bandeiras vermelhas destacavam-se na multidão.

Campos (1999), em sua abordagem, salienta que a Campanha das Diretas Já constitui-se em um grande movimento cívico, onde entram em sintonia ideais, cores,

vozes, sons, medo e esperança. O autor destaca que nos comícios e nas passeatas pelas Diretas Já, os brasileiros voltam a cantar o hino e a levar a bandeira nacional. O mesmo realiza uma abordagem interessante a respeito do período.

Divalte (2004, p. 379), por sua vez, aproxima a idéia de civismo/patriotismo à propaganda feita pelos militares, que ao mesmo tempo em que intensificava:

A repressão aos grupos de oposição, o regime militar procurou ganhar simpatia popular por meio da propaganda. Esta era feita pelos meios de comunicação, principalmente a televisão. Os símbolos nacionais, a música e o cinema foram largamente explorados para difundir uma ideologia que associava o regime militar a valores positivos, como patriotismo, segurança nacional e desenvolvimento.

Na realidade, Divalte (2004), retorna ao momento do auge do autoritarismo para falar do civismo, como algo essencial para preparar o homem para servir à sociedade, à família e cultivar a nação. Já que Divalte focaliza um momento delicado, poderia ter melhor explorado a idéia de que o regime militar justifica o arbítrio em nome da segurança, do desenvolvimento e do próprio civismo.

Acreditamos que a ausência do conceito de Civismo⁸⁷, na maioria dos livros didáticos analisados, está relacionada à legislação e às diretrizes que asseguram um espaço de teorização, prática e divulgação do mesmo nas aulas e nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica e OSBP. É preciso tornar claro que o conceito de civismo era trabalhado, nas atividades extra-classes (Exemplo: Hora Cultural) e nas ações do Centro Cívico Escolar de forma articulada à idéia de conduta heróica, liderança, patriotismo e valores.

⁸⁷ ver interessante artigo de FITZ, Ricardo. Brasil: Os mitos fundadores da nacionalidade. Ciências e Letras. Brasil: Sociedade e Política. nº 37. Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras. Porto Alegre: FAPA, jan/jun, 2005, p. 13 – 23.

Na análise dos livros didáticos constat-se aspecto interessante: os autores raramente falam no conceito da ditadura. Isto nos leva a pensar que poderiam ter retratado melhor esse período crucial da História do Brasil. Quais seriam os fatores que levaram os autores a não focalizá-lo? Talvez seja o resquício do autoritarismo, a falta de aporte teórico ou falta de uma atitude investigativa por parte do autor.

Os autores poderiam ter realizado uma análise crítica e comparativa sobre os conceitos de revolução e golpe. Cabe ainda lembrar que os mesmos ainda poderiam ter focalizado a historicidade desses momentos de forma mais objetiva.

Gaspari⁸⁸, tomando como apoio documentos, depoimentos e de uma vasta bibliografia, levanta uma enorme quantidade de informações e desenha um panorama abrangente do período que abarca desde o movimento que deslanchou a ditadura, como ela evoluiu, a resistência, opressão e o caminho para a decadência. Para o autor, a Ditadura nos faz perder o bonde da História.

Na década de 1960, enquanto o mundo assistia a uma evolução acelerada das ciências, artes e costumes, o Brasil mergulhava em uma estagnação. A economia era estatizada, a cultura e as manifestações artísticas eram perseguidas por não se adequarem à visão moralista dos militares.

Apesar da amplitude, do peso das dificuldades para abordar o tema, Gaspari, através de uma narrativa jornalística, propicia uma leitura curiosa e interessante. O

⁸⁸ Sobre ver GASARI, Élio. A Ditadura Envergonhada. As Ilusões Perdidas. V. 1 e 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2002; GASPARI, Élio. A Ditadura Escancarada. As Ilusões Perdidas. São Paulo: Companhia das Letras, 2002; GASPARI, Élio. A Ditadura Derrotada. O Sacerdote e o Feiticeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2003; GASPARI, Élio. A Ditadura Encurralada. O Sacerdote e o Feiticeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

autor tem o privilégio de eleger e unir fatos, relatos e interpretações e, a partir daí, efetivar a análise e a síntese do período de nossa história conhecido como ditadura. Por outro lado, o trabalho de Gaspari recebe críticas. O mesmo chega a ser acusado de apresentar dados falsos para preservar a sua ideologia.

A produção historiográfica recente e a contribuição de Gaspari deveriam ser melhor aproveitadas pelos autores para enriquecer as abordagens sobre o Regime Militar nos livros didáticos. Se isto ocorresse a qualidade dos livros seria melhor e os alunos, professores e interessados seriam beneficiados.

As investigações tornaram possível a compreensão de que os autores de livros didáticos têm, de certa forma, dificuldade de abordar os conceitos como uma construção histórica e cultural ampla, complexa e contínua. Os mesmos precisariam ter o entendimento de que um conceito é algo que vamos melhorando teoricamente e, cada vez mais, apostamos na essencialidade contida nos estudos de história.

Acredita-se que as investigações e reflexões sobre os conceitos históricos não se encerram. Ao contrário, os mesmos permitem pensarmos que outras atividades, tendo o livro didático como o lócus de pesquisa, são possíveis de ocorrer. E tanto isso é previsto que anunciamos o último momento do terceiro capítulo, onde vamos inquirir sobre as imagens do regime militar no livro didático de História.

3.5 As Imagens do Regime Militar no Livro Didático de História

Esse momento é constituído de reflexões teóricas, levantamento das imagens e análise das fotografias dos momentos significativos do período. As imagens, assim como as figuras, símbolos, pinturas, desenhos e esculturas são representações da realidade, ricas em significados. Ao longo da História da Humanidade, em diferentes espaços e temporalidades, as imagens sempre revelaram idéias e valores dos povos em diferentes estágios culturais.

Ao tratar de suas origens, Kern (2005, p. 07 - 08), esclarece:

A imagem, desde a sua origem esteve relacionada à representação de imitação do real. O próprio termo teve a sua origem na palavra latina *imago* que no mundo antigo significava máscara de cera, utilizada nos rituais de enterramento, para reproduzir o rosto dos mortos. A imagem nasceu, assim, da morte para prolongar a vida e apresentou, com isto, as noções de duplo e de memória. Desse modo, ela teve o caráter mágico ao proteger os vivos da visão do corpo em putrefação e de liberá-los de seus temores diante da morte. Logo, a imagem emergiu tendo a função de tornar presente o ausente e dar continuidade à existência terrena, produzindo por meio deste o que Jean Baudrillard denominou de “*è change symbolique*”, assegurando, com isto, a transmissão.

Na antiguidade, a imagem tornava presente algo que estava ausente. A partir do século XX, a mesma passa a realizar a representação, não apenas do corpo, mas do seu próprio autor. A renovação no campo conceitual e metodológico revaloriza as imagens que foram, durante muito tempo, utilizadas pelos historiadores apenas como ilustração, retrato ou paisagem. De acordo com Pesavento (2004, p. 85), a redescoberta da:

imagem pela história deu-se pela associação com a idéia de representação, tal como se deu com relação ao texto literário. As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo e o expectador e a do produtor, tendo como

referente a realidade, tal como, no caso de discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e o da escrita. Afinal, palavras e imagens são formas de representação do mundo que constituem o imaginário. Toda a imagem dá a ver, todo o texto dá a ler.

Na realidade, as imagens, no entendimento de Burke (2004, p. 175), buscam

Oferecer sobre a organização e o cenário de acontecimentos grandes e pequenos: batalhas, cercos; rendições; tratados de paz; greves; revoluções; concílios da igreja; assassinatos; coroações; as entradas de governantes ou embaixadores e, cidades; execuções e outras punições públicas, e assim por diante.

Na atualidade, observa-se um crescente interesse dos historiadores e antropólogos pelo potencial que as imagens representam como fonte de pesquisa e representação de ações sociais. As mesmas começam a despertar uma nova educação do olhar. São essenciais, de acordo com Lima e Carvalho (2003, p. 19), para “entender a conformação de discursos e representações sociais, ou seja, para entender que a imagem não é reflexo de processos econômicos e sociais, mas os integra de maneira atuante.”

Nesse sentido, Kern e Fay (2005, p. 05), afirmam:

A imagem na arte moderna exige do historiador um longo processo de reflexão a respeito das questões internas e externas à mesma, visto que essa é resultante de múltiplos saberes, nos quais se confrontam, de forma independente, diferentes campos do conhecimento, o imaginário do artista, a cultura visual e as práticas próprias da sociedade em que ele vive. As imagens da modernidade são fecundas, pois evidenciam suas mudanças de estatuto, bem como expressam as teorias com as quais são produzidas. Com isto, elas são resultantes do cruzamento de vários domínios do saber do mundo moderno, associados à memória, ao imaginário, à sensibilidade, às convicções pessoais e práticas culturais.

O uso das imagens, como poder de representação visual, de acordo com Burke (2004, p. 16-17):

não pode e não deve se limitar à “evidência” no sentido restrito do termo. Deve-se também deixar espaço para o que Francis Haskell denominou “o impacto da imagem na imaginação histórica”. Pinturas, estátuas, publicações e assim por diante permitem a nós, posteridade, compartilhar as experiências não-verbais ou o conhecimento de culturas passadas. Trazem-nos o que podemos ter conhecido, mas não havíamos levado tão a sério antes. Em resumo, imagens nos permitem “imaginar” o passado de forma mais vivida.

As imagens fazem parte de todos os momentos da existência, desde que se nasce e se começa a observar, pensar, imitar, agir, compartilhar alegrias, idéias e ações. Para Manguel (2001, p. 215-216):

As imagens que conscientemente criamos para nosso prazer, instrução ou alívio ampliam essa ilusão, permitindo-nos imaginar que uma pintura de Picasso, ou uma escultura de Aleijadinho revelam o mundo para nós ou nos revela para o mundo; assim também, e de forma assombrosa, é que em meio à nossa crueldade, ganância ou loucura sem inspiração, ainda sejamos capazes de criar e recriar com tanta beleza. Essencialmente, toda a imagem nada mais é do que uma pincelada de cor, um naco de pedra, um efeito de luz na retina, que dispara a ilusão da descoberta ou da recordação, do mesmo modo que nada mais somos do que uma multiplicidade de espirais infinitesimais em cujas moléculas – assim nos dizem – estão contidos cada um de nossos traços e tremores.

As imagens⁸⁹ sempre estiveram associadas ao seu contexto histórico, intelectual e artístico. Nesse processo, tornaram-se fontes de conhecimento, verdade, poder, culto e projetos sociais. Nessa perspectiva, Canabarro (2005, p. 23) explica:

Na contemporaneidade, as imagens aparecem nos distintos meios de circulação da cultura. Elas representam pequenos fragmentos que indicam os diferentes modos de vida dos atores sociais, a forma como compreendem o

⁸⁹ Sobre ver CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

mundo, suas representações, o imaginário e as mesmas cenas muito próximas de seu cotidiano. As imagens parecem mais sedutoras do que a realidade, permite ao observador fazer viagens por lugares nunca antes imagináveis e descobrem o próprio mundo.

No momento atual, os historiadores estão mais despreocupados em relação a provas ou à verdade em relação aos fatos, essencial para os positivistas. Hoje, as fronteiras são menos rígidas e abrem espaço para diálogos entre as diferentes áreas do saber buscando apoio em conceitos, estratégias e experiências. Assim, ocorre o desenvolvimento de um novo olhar sobre as fontes: os jornais, as revistas, os documentos, os filmes, os outdoors, as campanhas publicitárias na TV, o livro didático ou paradidático, a bibliografia especializada, as imagens, os acervos das escolas, CD-ROM, Internet... Nessa nova fase, conforme Paiva (2002, p. 13), é preciso aprender a:

Lidar com essa diversidade de registros, saber indagá-los e desconstruí-los, saber contextualizá-los e explorá-los para deles retirar versões ou fazer com que eles subsidiem as nossas versões, isto é, apropriarmos-nos criticamente deles e usá-los metodologicamente: esses são os procedimentos básicos do historiador e isso é o que deveria ocorrer nas salas de aula desde o ensino fundamental.

Paiva (2002, p. 13), ao falar da imagem defende:

Uma fonte que contribuiu, também, para o melhor entendimento das formas por meio das quais, no passado, as pessoas representaram sua história e sua historicidade e se apropriaram da memória cultivada individual e coletivamente. Essa fonte nos possibilita ainda, por meio de outros valores, interesses, problemas, técnicas e olhares, compreender, enfim, essas construções históricas.

Nos últimos tempos, quando os historiadores ampliam os seus interesses passando a inserir, como objeto de pesquisa, aspectos da vida política, econômica,

social; as mentalidades, cotidiano, gênero, etnias, família⁹⁰, corpo, sexo, religiões, cultura material e, gradativamente, começam a deixar os limites das fontes tradicionais e dos documentos oficiais, as imagens começam, assim como os textos e testemunhos orais, a ser utilizadas como uma importante evidência histórica. Elas registram um testemunho através do olhar. Ao investigar o uso das imagens como evidência histórica, Burke (2004, p. 37), procura respostas a determinadas dúvidas e as sintetiza em três pontos:

1. A boa notícia para os historiadores é que a arte pode fornecer evidências para aspectos da realidade social que os textos passam por alto, pelo menos alguns lugares e épocas, como no caso da caça no Egito antigo.
2. A má notícia é que a arte da representação é quase sempre menos realista do que parece e distorce a realidade social mais do que a reflete, de tal forma que historiadores que não levem em consideração a variedade das intenções de pintores e fotógrafos (sem falar nos patronos e clientes), podem chegar a uma interpretação seriamente equivocada.
3. Entretanto, voltando à boa notícia, o processo de distorção é, ele próprio, evidência de fenômenos que muitos historiadores desejam estudar, tais como mentalidades, ideologias e identidades. A imagem material ou literal é uma boa evidência da “imagem” mental ou metafórica do eu ou dos outros.

As imagens⁹¹ são produtos sociais e quando associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, são essenciais para a construção histórica de um determinado momento. Interessar-se pela imagem, de acordo com Joly (2004, p. 136), é também interessar-se:

por toda a História, tanto pelas nossas mitologias, quanto pelos nossos diversos tipos de representação. A riqueza da conduta contradiz a redução da imagem à imagem da mídia ou às novas tecnologias: estas são apenas as transformações mais recentes, se não as últimas, dos signos visuais que nos acompanham, como acompanharam a História da Humanidade.

⁹⁰ Sobre ver LEITE, Miriam Moreira. Retrato de Família: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Edusp, 1993.

⁹¹ Sobre ver JOZIEL, Paula. Imagens – Construindo a História. São Paulo: UNIMEP, 2005.

Hoje, sem dúvida, torna-se interessante conhecer essas múltiplas realidades, o real e o imaginário de homens e mulheres, de outros espaços e tempos, procurando aproximar passado o presente que possam iluminar o caminho para a construção do futuro. Hoje vivemos em um mundo, conforme Gratão (2005, p. 1837), em que as:

Imagens imperam nos meios de comunicação. Se antes as palavras dominavam a comunicação entre os indivíduos, por meio de cartas, telegramas e da transmissão oral, a democratização da imagem por meio da fotografia, do cinema, da televisão e da internet torna o diálogo entre os homens cada vez mais imagético. A televisão se tornou meio de comunicação indispensável, mesmo nas famílias de poder aquisitivo baixo. As guerras, as tragédias, as novidades chegam até nós, com uma frequência maior, de forma visual.

Entre a pluralidade de imagens escolhemos a fotografia para ser alvo de investigação. Justificamos essa opção por considerarmos a mesma uma excelente fonte de conhecimento, bem como um interessante recurso didático para as aulas de História.

A fotografia é um testemunho visual e tem um conteúdo documental, pois representa aspectos da vida passada de um grupo social, do local, da região ou de um País. Na realidade, a mesma torna-se importante para os estudos histórico,s os quais vão emitir um inventário de importantes informações para as diferentes áreas do conhecimento. Na prática, a intenção do fotógrafo é registrar o microcenário de uma época, um momento singular do tempo. De acordo com Kossoy (2002, p. 136), a fotografia “funciona em nossas mentes como uma espécie de passado preservado, lembrança imutável de um certo momento e situação, de uma certa luz, de um determinado tema, absolutamente congelado contra a marcha do tempo”.

Em sua abordagem, Kossoy (2002, p. 42 - 43), argumenta:

A fotografia se conecta fisicamente ao seu referente, - e esta é uma condição inerente ao sistema de representação fotográfica – porém, através de um filtro cultural, estético e técnico, articulado no imaginário de seu criador. A representação fotográfica é uma recriação do mundo físico ou imaginado, tangível ou intangível; o assunto registrado é produto de um elaborado processo de criação por parte de seu autor.

A fotografia é um meio que propicia uma leitura da realidade. A imagem fotográfica é uma construção cultural⁹². Nessa perspectiva, Canabarro (2005, p. 24), diz:

A fotografia é um produto social e cabe ao historiador perceber como as imagens constituem uma certa maneira discursiva de colocar em cena questões e fragmentos da História, percebidos no encaixe de uns documentos com os outros na tentativa de se entender a sua forma evolutiva e, ao mesmo tempo, descontínua. Dessa forma, a História aproxima-se do presente, com a fotografia, permitindo entender a história oficial, a secreta, a individual e a coletiva.

A imagem fotográfica⁹³, no entendimento de Borges (2003, p. 112), quando transformada em documento pelo historiador:

Dessacralizará a rede de relações que a sustenta. Esse processo, marcado pelo jogo entre razão e sensibilidade, não se fará, no entanto, em detrimento de sua magia e de seus múltiplos significados. Ao se debruçar sobre as intenções do produtor de uma imagem, sobre a análise da dinâmica social que interfere na produção imagética, o pesquisador compreende mais facilmente que o conhecimento histórico opera no reino das possibilidades e da verossimilhança. Seu ofício implica conhecer, compreender e interpretar à luz das evidências históricas, da qual a imagem fotográfica é uma das manifestações, os sentidos que os indivíduos, isoladamente ou em grupo, quiseram atribuir às suas práticas sociais.

Canabarro (2005, p. 25), por sua vez, acrescenta:

⁹² Sobre ver KUBRUSLY, Cláudio. O que é fotografia. São Paulo: Brasiliense, 2003. Sobre ver FRIZOT, Michel (org). Nouvelle histoire de la photographie. Paris: Adan Biro/Larousse, 2001.

⁹³ Sobre ver LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Unicamp, 1996.

A fotografia, como fonte de pesquisa propicia ao historiador acrescentar novas formas e diferentes interpretações da história social. A partir da leitura de elementos que a compõem, compreendem-se em detalhes o caráter simbólico, expresso por diversos sistemas de atitudes relacionadas às representações sociais. As imagens fotográficas possibilitam ampliar a visão do historiador, colocam em cena atores sociais em diferentes situações de atuação e permitem que se conheçam os cenários em que as atividades cotidianas desenvolvam-se, como também, a diversidade de articulações e das vivências dos autores sociais que atuaram em um determinado contexto sócio-cultural.

Quando trata da fotografia como uma fonte histórica, Kossov (2001, p. 45-46),

diz:

Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente. Se, por um lado, este artefato nos oferece indícios quanto aos elementos constitutivos (assunto, fotógrafo, tecnologia) que lhe deram origem, por outro, o registro visual nele contido reúne um inventário de informações acerca daquele preciso fragmento de espaço/tempo retratado. O artefato fotográfico, através da matéria (que lhe dá corpo) e de sua expressão (o registro visual nele contido), constitui uma fonte histórica.

As relações do homem com as imagens, ao longo da História, permearam as relações sócio-culturais. Durante muito tempo, a fotografia foi considerada apenas uma representação da realidade, uma tentativa de recuperar o passado ou de legitimar o presente. Hoje, essa perspectiva está superada e a fotografia passa a exercer um novo papel. Como Bittencourt (2004, p. 365 - 366), diz:

A difusão da fotografia provocou reviravolta no meio artístico ainda no século XIX, pela sua capacidade de reproduzir o real, as situações instantâneas, inicialmente em preto e branco e posteriormente em cores. As paisagens e as pessoas puderam ser reproduzidas e transformadas em fotos incluídas em álbuns ou publicadas em revistas e jornais. A fotografia passou a ser parte do cotidiano e da cultura moderna.

A diversidade de registros fotográficos assumiu a condição de fonte importante de estudo da sociedade contemporânea. A fotografia como um produto cultural transformou-se em objeto de estudo de semiólogos, antropólogos, sociólogos e outros cientistas sociais. Os historiadores, para interpretação das imagens geradas por ela, apropriam-se dos métodos desses outros especialistas, mas sempre indagam: que conhecimento histórico a fotografia produz?

A utilização da fotografia em trabalhos de cunho historiográfico⁹⁴ lança um desafio aos historiadores, a quem cabe interpretar os significados e as relações entre sujeitos e a realidade. A fotografia, além de seu imenso poder de ser observada, possibilita a leitura de uma narrativa sgnica. A utilização da fotografia em trabalhos científicos, conforme Recurso (2005, p. 1872), enfrenta dois problemas:

que impedem sua utilização de forma mais ampla. O primeiro está diretamente ligado à resistência dos textólogos quanto à sua utilização. Acreditam que tudo pode ser explicado pela escrita. O segundo está ligado ao desconhecimento da fotografia como um todo, seja da parte técnica, no que se refere à sua operacionalidade, seja da parte de sua funcionalidade para a narrativa da mensagem.

Ao verificar as aproximações entre imagem e conhecimento, Kossoy (2001, p. 153 - 154), por sua vez, esclarece:

Toda e qualquer fotografia, além de ser um resíduo do passado, é também um testemunho visual no qual se pode detectar – tal como ocorre nos documentos escritos – não apenas os elementos constitutivos que lhe deram origem do ponto de vista material. No que toca à imagem fotográfica, uma série de dados poderão ser reveladores, posto que jamais mencionados pela linguagem escrita da história. Por outro lado, apesar de sua aparente credibilidade, nelas também ocorrem omissões intencionais, acréscimos e manipulações de toda ordem.

Essas dificuldades precisam ser superadas, pois, na realidade, os trabalhos científicos constituem-se em uma narrativa de um fenômeno observado. A fotografia é uma narrativa visual, que possui uma enorme identificação com a realidade. Isto nos leva a pensar que a utilização das imagens fotográficas em trabalhos histórico-

⁹⁴ Sobre ver NISHIKAWA, Reinaldo. Retratos em Preto e Branco: Uma discussão analítica sobre fontes historiográficas para o historiador. Fragmentos de cultura. v. 15, nº 12. Goiânia, dez/2005, p. 1797 – 1810.

científicos representa um avanço que gera novas possibilidades. Nessa perspectiva, retomamos Kossoy (2002, p. 143), quando o mesmo enfatiza:

O compromisso da fotografia é com o aparente das coisas. A fotografia é certamente um registro do visível; ele não é, nem pretende ser, um raio-x dos objetos ou das personagens retratadas. Seu fascínio reside exatamente aí, na possibilidade que oferece à pesquisa, à descoberta e às múltiplas interpretações que os receptores dela farão ao longo da História.

Para este autor, as reflexões não se esgotam aqui. Kossoy (2002, p. 143), ainda afirma que:

Apreender a natureza complexa da imagem fotográfica: documento fechado, definido, delimitado pelas margens da superfície fotográfica, portador de um inventário de informações que é, ao mesmo tempo, uma representação aberta, indefinida, real, porém imaginária, plena de segredos extra-imagem que segue sua trajetória mostrando/encobrendo sua razão de ser no mundo; uma aparência construída em uma eterna tensão com seu verdadeiro mistério, sua trama, sua história, sua realidade interior. Um signo à espera de sua desmontagem.

Os livros didáticos são considerados, desde o século XVII até os atuais, como lócus de conhecimento científico representado pela palavra impressa, que passa a ser considerada uma alternativa eficaz para divulgar o novo, tanto na dinâmica das aulas, como em vivências cotidianas. Nesse sentido, Vinão Frago (1995), considera que esta “concepção iluminista do livro prosseguiu e ganhou força com o passar do tempo, bem como a idéia da escola como lugar de divulgação e disseminação da cultura escrita em diálogo com a cultura oral e imagética”. Nesse contexto é que surge a iniciativa de Jonathas Serrano de incluir ilustrações nos manuais. A incorporação das imagens nos livros didáticos de História ocorre, principalmente, a partir do advento da República. Esta inovação, segundo Fonseca (2001, p. 95), ocorreu:

em função dos objetivos fundamentais do ensino de História nas escolas brasileiras, ou seja, a construção de uma identidade nacional, o estímulo aos sentimentos patrióticos e a exaltação da história da nação.

Ao analisar essa perspectiva, Bittencourt (1997, p. 75), esclarece:

“Ver cenas históricas” era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico.

A partir dos anos 30, começam a surgir obras identificadas em uma vertente nacionalista. Esses manuais anunciavam idéias nacionalistas e, em contrapartida, realizavam uma crítica à colonização portuguesa. Uma terceira leva de obras é concebida no contexto da crise do regime militar.

Nesse momento, a História é desafiada a optar por um ensino que desse continuidade ao ideário oficial ou rever os seus objetivos e abordagens. Diante da abertura política, democratização das inovações teóricas e metodológicas, o ensino de História passa a buscar uma postura mais crítica. Para acompanhar essas transformações, os livros didáticos precisam qualificar-se. A inserção das imagens apontam um desses caminhos.

A eficácia das imagens, de acordo com Fonseca (2001, p. 115), no entanto, não:

se restringem à sua competente utilização didática. As seleções feitas desde a segunda metade do século XIX para ilustrar os livros didáticos recaíram, predominantemente, sobre imagens que, além de serem narrativas visuais dos fatos, harmonizavam-se às concepções de História e aos objetivos gerais do ensino de História em cada época.

Em sua abordagem, Fonseca (2001, p. 115), ainda diz que:

Impregnadas de valores culturais, essas imagens, mais do que conformar a memória visual da nação, ajudaram a consolidar identidades, principalmente em torno de idéias de coesão e de harmonia nacionais. Algumas obras da arte brasileira, sobretudo da pintura, expressaram essas idéias talvez melhor que muitos textos escritos e, carregados de elementos conotativos, são representações da História do Brasil constantemente lembradas e reinterpretadas. Elas têm sido responsáveis pelo processo de monumentalização de eventos e de personagens, mantendo-se sempre presentes na memória e no imaginário coletivos.

Vivemos na atualidade um período histórico que precisa ser analisado de forma contextualizada para provocar uma preciosa riqueza de leituras. Esse é o caso das imagens. Na sociedade visual em que se vive atualmente, de acordo com Baldissera e Rossini (2000, p. 383), o apelo aos:

Olhos chega de todos os lados: cinema, televisão, outdoors, internet, etc. Os veículos de comunicação orientados pela imagem, cinema e tevê, modificaram fortemente o contato com o mundo a nossa volta, sendo seguidos pela publicidade. É inegável o fato de que a maioria dos livros didáticos da última década é repleta de imagens.

No entanto, Baldissera e Rossini (2000, p. 383), demonstram preocupação ao explicitar:

Se as imagens nos rodeiam constantemente, ainda somos analfabetos visuais, ou seja, sabemos entender o seu significado explícito, mas ainda não estamos qualificados para ler os seus significados implícitos, causados, por exemplo, pela tensão entre forma e conteúdo. Pior do que isso, acostumados que estamos à função puramente ilustrativa das imagens, esquecemo-nos de que elas também são fontes de informação que podem nos dizer muito sobre o imaginário da época em que foram confeccionadas, ou sobre o entendimento que a sociedade na qual o autor está inserido tem sobre o assunto tratado. Além, é claro, do próprio imaginário do autor da imagem sobre o fato e sua época.

Na contemporaneidade, além das imagens dos livros didáticos, observa-se a propagação das “imagens tecnológicas”. Essas imagens, geradas por meios sofisticados, são produzidas para fins didáticos ou acabam sendo utilizadas como tal. Ao tratar dessas questões, Bittencourt (2004, p. 360), esclarece:

Independentemente da origem da Imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ter usado apenas como ilustrações para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual.

Nesse sentido, buscamos realizar uma análise descritiva a respeito da presença de imagens e fotografias sobre o Regime Militar no livro didático de História. A idéia é realizar um levantamento sobre essas imagens (fotografias), e sua incidência nos manuais selecionados para o estudo (quadro 10 e 11). Também apresentamos as capas dos livros didáticos que constituíram o foco da pesquisa.

Quadro nº 10

Imagens presentes nas capas dos Livros Didáticos de História – Ensino Médio (1967 - 1988)

Título	Autor	Ano	Editora/Edição	Imagens	Imagens RM		Cena resistência
					Sim	Não	
História do Brasil	Armando Souto Maior	1967	Cia Ed. Nacional, SP, 1ª ed	Monumento às Bandeiras, criado por Victor Brecheret. Localiza-se no Parque do Ibirapuera (São Paulo).		x	
História do Brasil	Hélio Vianna	1967	Melhoramentos, 5ª ed	Gravura simbolizando várias bandeiras, que lembram as ligações históricas com Portugal e a Igreja Católica		x	
Compêndio de História do Brasil	A J Borges Hermida	1973	Cia Ed. Nacional, SP, 58ª ed	Mapa do Brasil, cenas repres. Étnias, atividades econômicas, viagens marítimas. O verde representando promessa e compondo com o azul do Oceano Atlântico.		x	
TDH Brasil	E A Lucci	1979	Saraiva, SP, 1ª ed	Cenas gráfico-artisticas: 1ª missa, um fundo azul com cenas dos quadros Primeira Missa (Victor Meirelles), In dependência ou Morte! (Pedro Américo), Plantador de Café (Portinari), Grito Ipiranga, plantio de café		x	
História do Brasil	Joel Rufino dos Santos	1979	Marco Editorial, SP, 1ª ed	Rico painel cena: apresentando diferentes momentos da História do Brasil: a morte de Getúlio Vargas, os Presidentes JK, J. Goulart e J. Quadros; a etnia negra e os imigrantes, a guerra civil de 1932, Prestes que liderou a Coluna Prestes (década de 1930) e Lula que lembra a resistência à ditadura. O vermelho, uma cor forte, é utilizado possivelmente para chamar atenção do leitor.		x	Foto: Lula
História do Brasil	Olavo Leonel Ferreira	1982	Ática, SP, 5ª ed	Imagem lembrando cenas do cotidiano social do RJ nos princípios do século XIX muito bem trabalhadas por Debret.		x	
História do Brasil	Nelson Piletti	1982	Ática, SP, 1ª ed	Revolução de 1930, cena de Rua, RJ.		x	

Título	Autor	Ano	Editora/Edição	Imagens	Imagens RM		Cena resistência
					Sim	Não	
História do Brasil para uma geração consciente	Gilberto Cotrim	1988	Saraiva, SP, 7ªed	Apresenta o quadro Navio Negroiro (Castro Alves) a participação de Tiradentes na Inconfidência Mineira (1789), cena do Filme – O Pagador de Promessas (1962), o Congresso Nacional (Brasília) e uma manifestação do movimento sindical.		x	
História da Sociedade Brasileira	Francisco Alencar, Lucia Carpi, Marcus Venício Ribeiro	1981	Ao Livro Técnico, RJ, 2ª ed	Representantes das Etnias brasileiras. Os diferentes rostos que representam o povo brasileiro.		x	
História do Brasil – da Colônia à República	Elza Nadai/ Joana Neves	1986	Saraiva, SP, 9ª ed	Cena: população na Rua. Um fundo verde e rico em sombras, talvez, lembrando a época investigada neste estudo.		x	

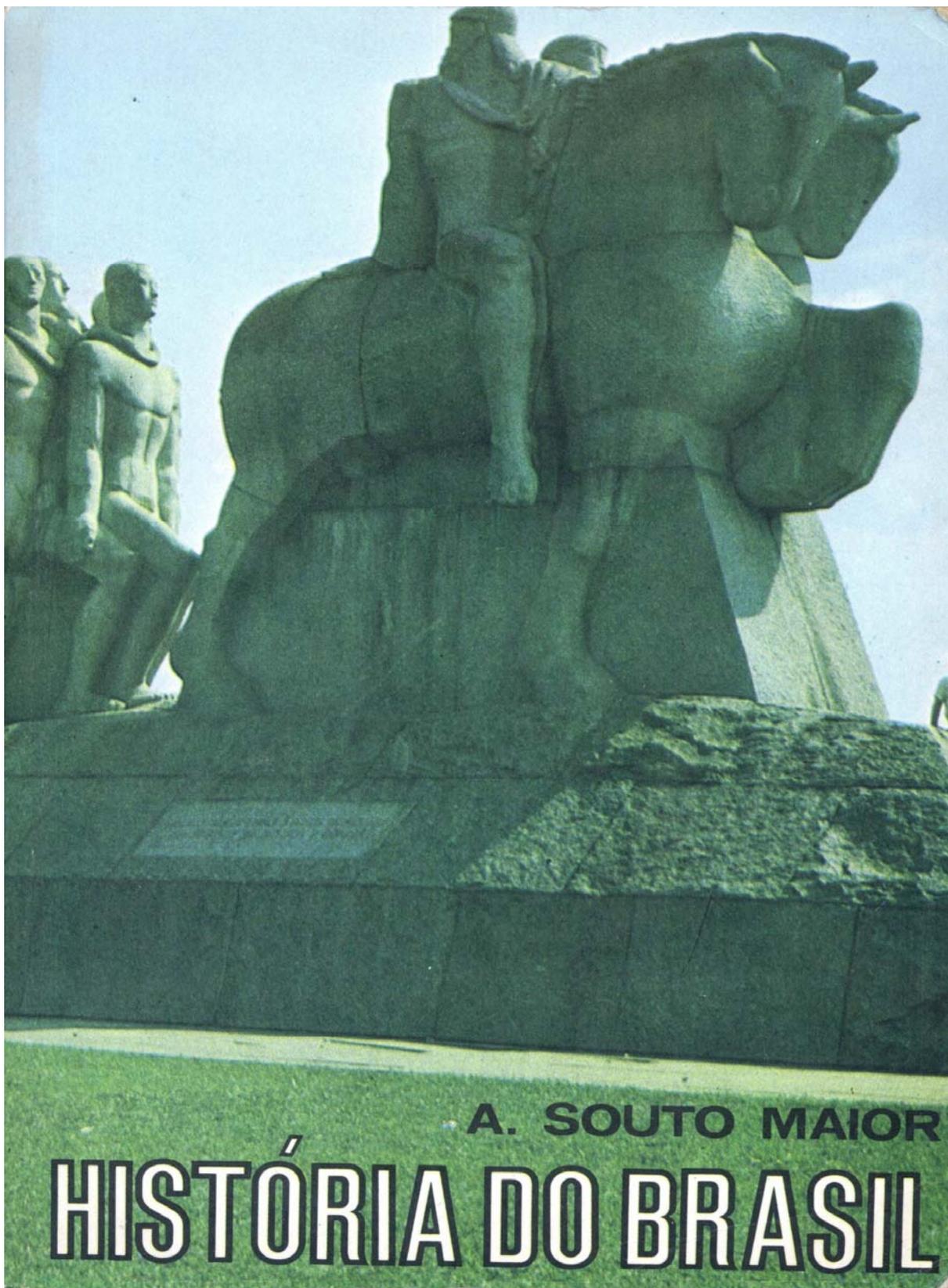


Imagem nº 1: Capa do livro História do Brasil, de A. Souto Maior.



Imagem nº 2: Capa do livro História do Brasil, de Hélio Vianna.

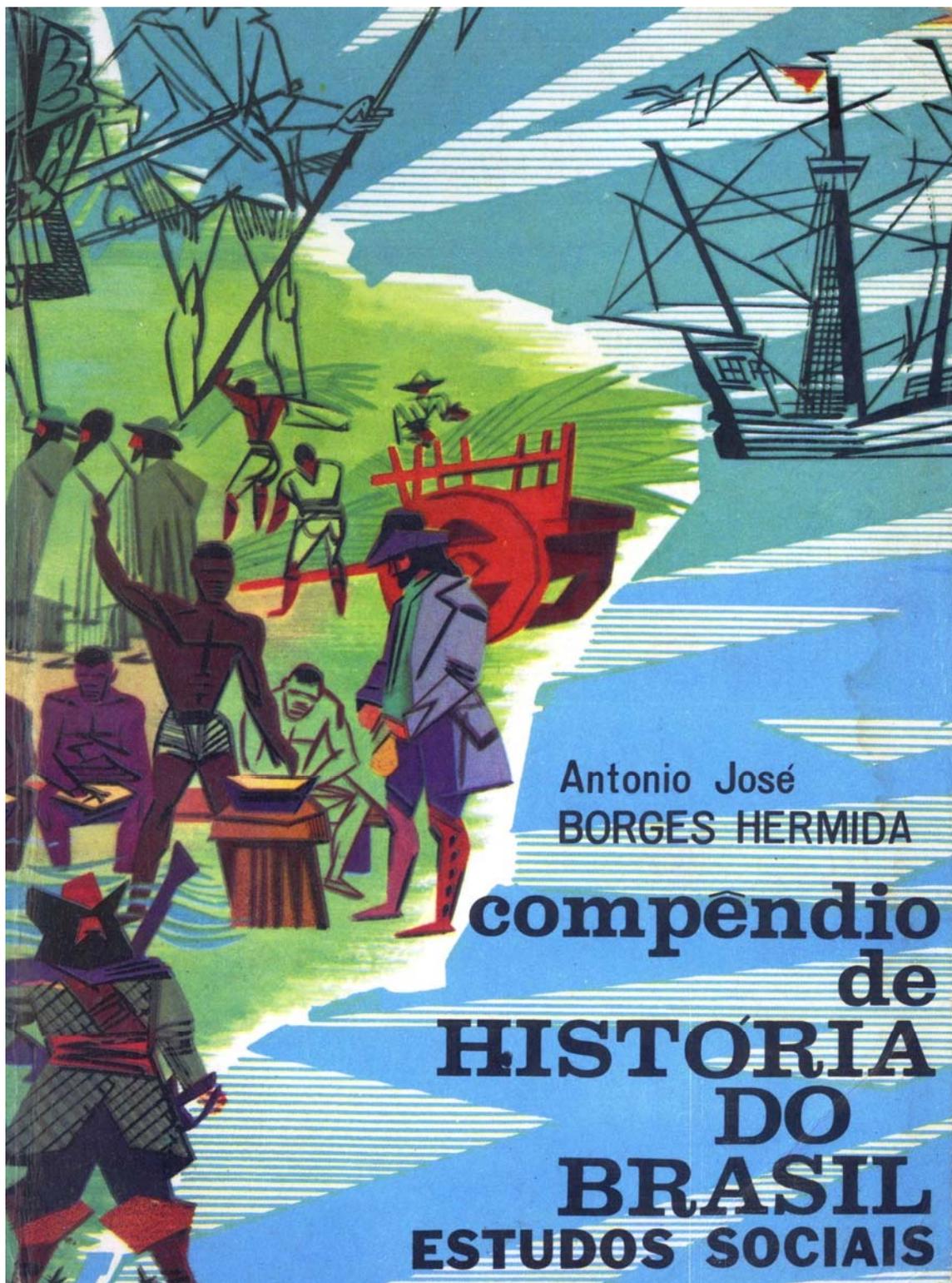


Imagem nº 3: Capa do compêndio de História do Brasil, de Antônio José Borges Hermida.



Imagem nº 4: Capa do livro Trabalho Dirigido de História do Brasil, de Elian Alabi Lucci.

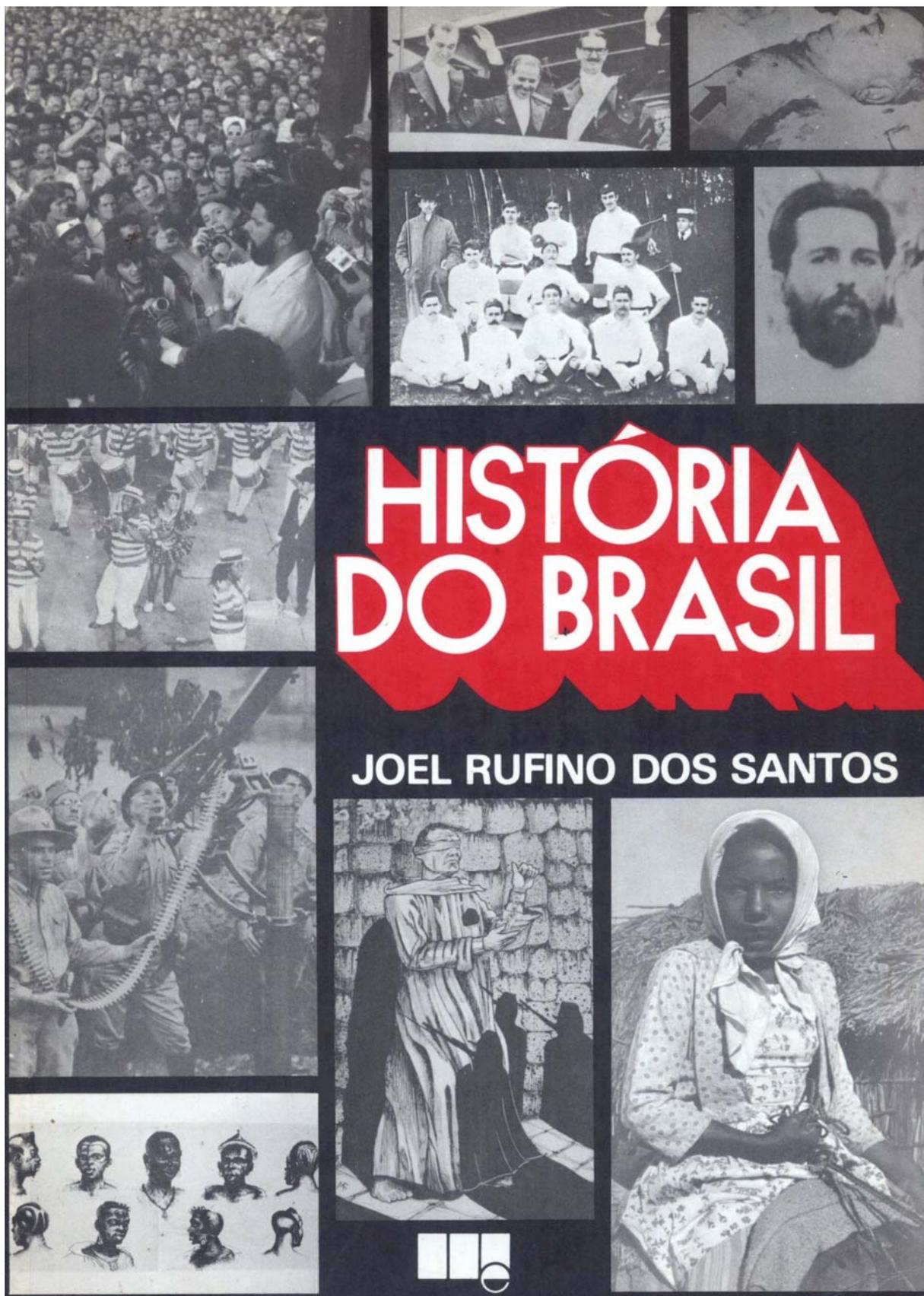


Imagem nº 5: Capa do livro História do Brasil, de Joel Rufino dos Santos.



Imagem nº 6: Capa do livro História do Brasil, de Olavo Leonel Ferreira.

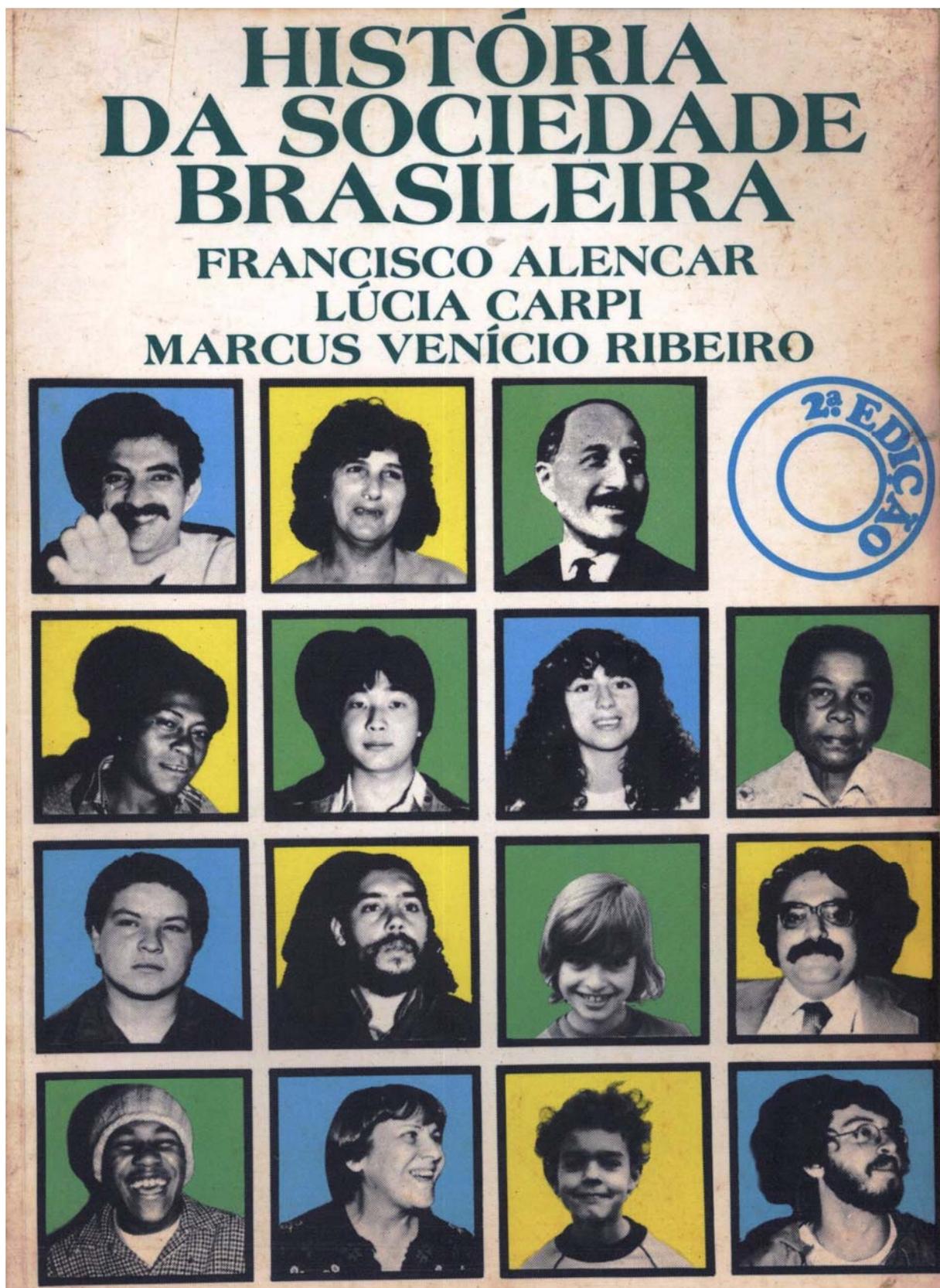


Imagem nº 7: Capa do livro História da Sociedade Brasileira, de F. Alencar, L. Carpi, M.V. Ribeiro.



Imagem nº 8: Capa do livro História do Brasil, de Nelson Piletti.

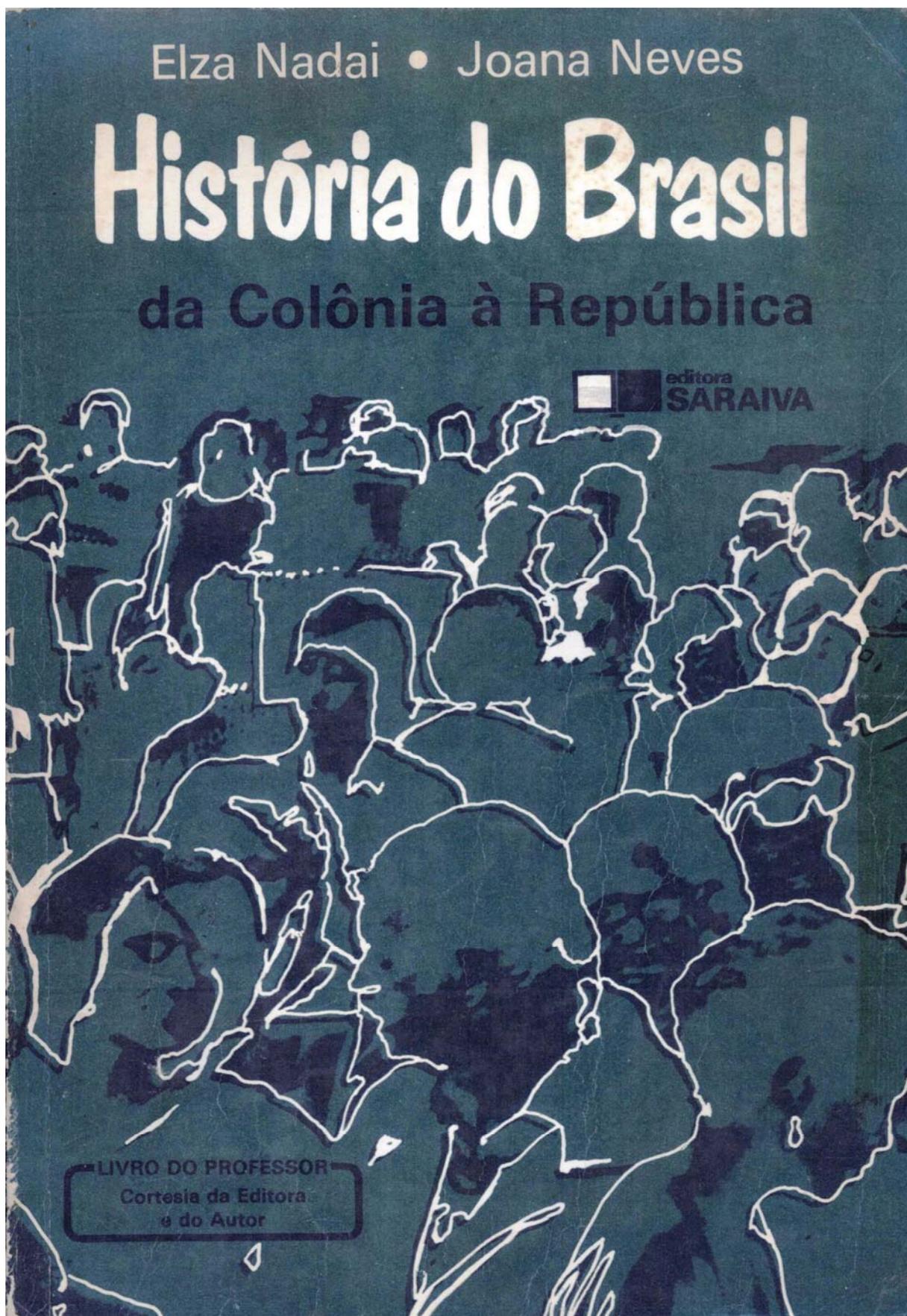


Imagem nº 9: Capa do livro História do Brasil da Colônia a República, de Elza Nadai e Joana Neves.

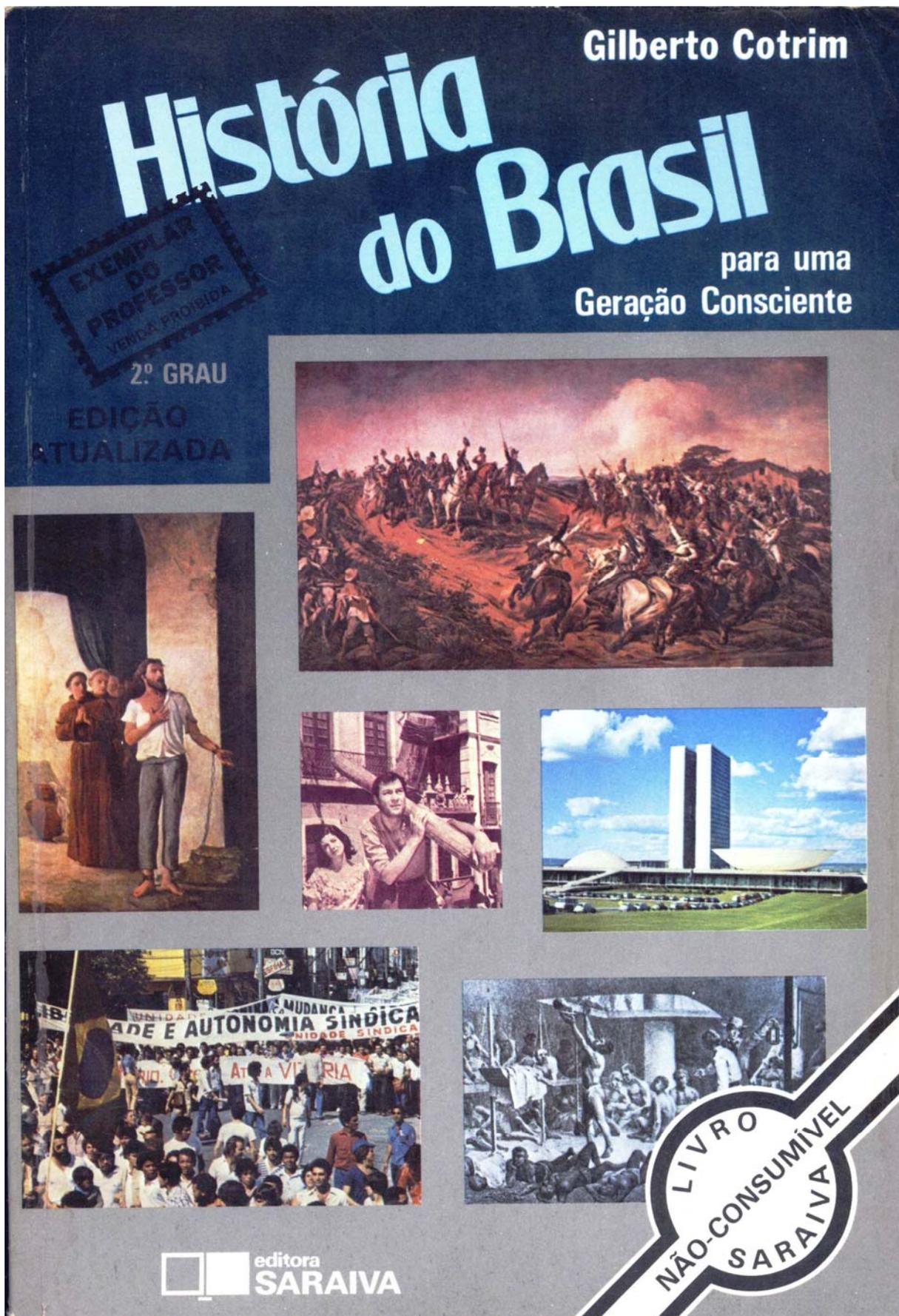


Imagem nº 10: Capa do livro História do Brasil para uma geração consciente, de Gilberto Cotrim.

Quadro nº 11

Imagens presentes nas capas dos Livros Didáticos de História – Ensino Médio (1995 - 2005)

Título	Autor	Ano	Editora/Edição	Imagens	Imagens RM	
					Sim	Não
História do Brasil	Boris Fausto	1995	Edusp/1ª ed	O autor apresenta, possivelmente, uma folha de palmeira em um cenário verde e amarelo um pouco ofuscado pelo tom escuro. Talvez o autor tenha pensado em lembrar o período “sombrio” do RM		x
Viagem pela História do Brasil	Jorge Caldeira, Flávio Carvalho, Cláudio Marcondes, Sérgio Góes Paula	1997	Cia das Letras/1ª ed	Os autores realizam uma viagem iniciada com as Grandes Navegações, lembram a contribuição do Índio e do Negro; a moeda e D. Pedro II, evocam nossos laços com a metrópole portuguesa. O amarelo talvez seja uma homenagem a família dos Habsburgos (D. Leopoldina) e a bandeira lembrando que nesta terra precisa haver ordem e progresso (Positivismo).		x
Oficina de História do Brasil	Flávio Campos	1999	Moderna/1ª ed	Globo, mapas, livros, partituras, disquete, ferramentas para arqueologia, instrumentos importantes para realização dos estudos e pesquisa em História. Apresenta cenas da Campanha das Diretas e do Movimento que afastou o presidente Collor.		x

Título	Autor	Ano	Editora/Edição	Imagens	Imagens RM	
					Sim	Não
Toda a História. História Geral e do Brasil	JJA Arruda, Nelson Piletti	2000	Ática/8ª ed	Trata-se de um rico painel: um tapete medieval, pirâmide asteca, cena representando primeiros contatos entre europeus e índios, um quadro renascentista, uma litografia da bastilha, uma pintura que parece indicar uma revolta e uma fotografia onde está escrito “Fora”, possivelmente, referindo-se a Collor.		x
Nova História Crítica do Brasil, 500 anos de história mal contada	Mário Schmidt	2001	Nova Geração/2ª ed	Mapa do Brasil – uma balança. De um lado um presidente e a 1ª dama; do outro o povo com uma bandeira do Brasil e a do MST. Trata-se de uma capa criativa onde observa-se o mapa do Brasil em uma cor neutra, as cores brasileiras são lembradas no céu azul e no horizonte amarelo. O verde e o azul mais invertido e o amarelo estoura, talvez, anunciando um novo tempo.		x
História – das Cavernas ao Terceiro Milênio	Myriam Becho Mota; Patrícia Ramos Braick	2002	Moderna, 2ª ed	É uma capa rica em detalhes lembrando o Egito, Roma, uma pirâmide asteca, o monumento às bandeiras. A diversidade de imagens parece sugerir estudos de História neste compêndio.		x
História da Civilização Ocidental. Coleção de História	Antonio Pedro, Lizânias Souza, Yone Carvalho	2005	FTD/2ª ed	Cenas gráficas lembrando a disciplina, a coleção, público alvo, editora, edição. É uma capa de cores frias e quentes onde chama atenção que a palavra História não está terminada indicando, possivelmente, a continuidade do processo.		x

Título	Autor	Ano	Editora/Edição	Imagens	Imagens RM	
					Sim	Não
História Série: Novo Ensino Médio	Divalte Garcia Figueira	2005	Ática/2ª ed	Cenas gráficas salientando o título para Ensino Médio com acréscimo – Questões do ENEM. Trata-se de uma capa interessante onde a palavra História é pictada, possivelmente, lembrando o sentido dos estudos históricos. O uso do vermelho, uma cor forte, talvez seja usado para chamar atenção do leitor.		x
História para o Ensino Médio. História Geral e do Brasil. Série Parâmetros	Cláudio Vicentino, Gian Pablo Dorigo*	2005	Scipione/2ª ed	David de Miguel Ângelo; Nova York após 11.09.2001. Cerâmica marajoara, moeda bronze romana, Rua Direita (RJ), a Liberdade Conduzindo o Povo (Deleroix) que está no Museu do Louvre (Paris). O Davi que enfrenta o gigante Goliath representa o povo brasileiro. A conscientização de sua força pode mudar o País.		x
História do Brasil. Série: Brasil	Gislaine Azevedo; Reinaldo Seriacopi	2005	Ática/1ª ed	Gráficos com título, série, autores, editora, público alvo. O tom claro do alto contraste com o vermelho forte da maior parte da capa.		x

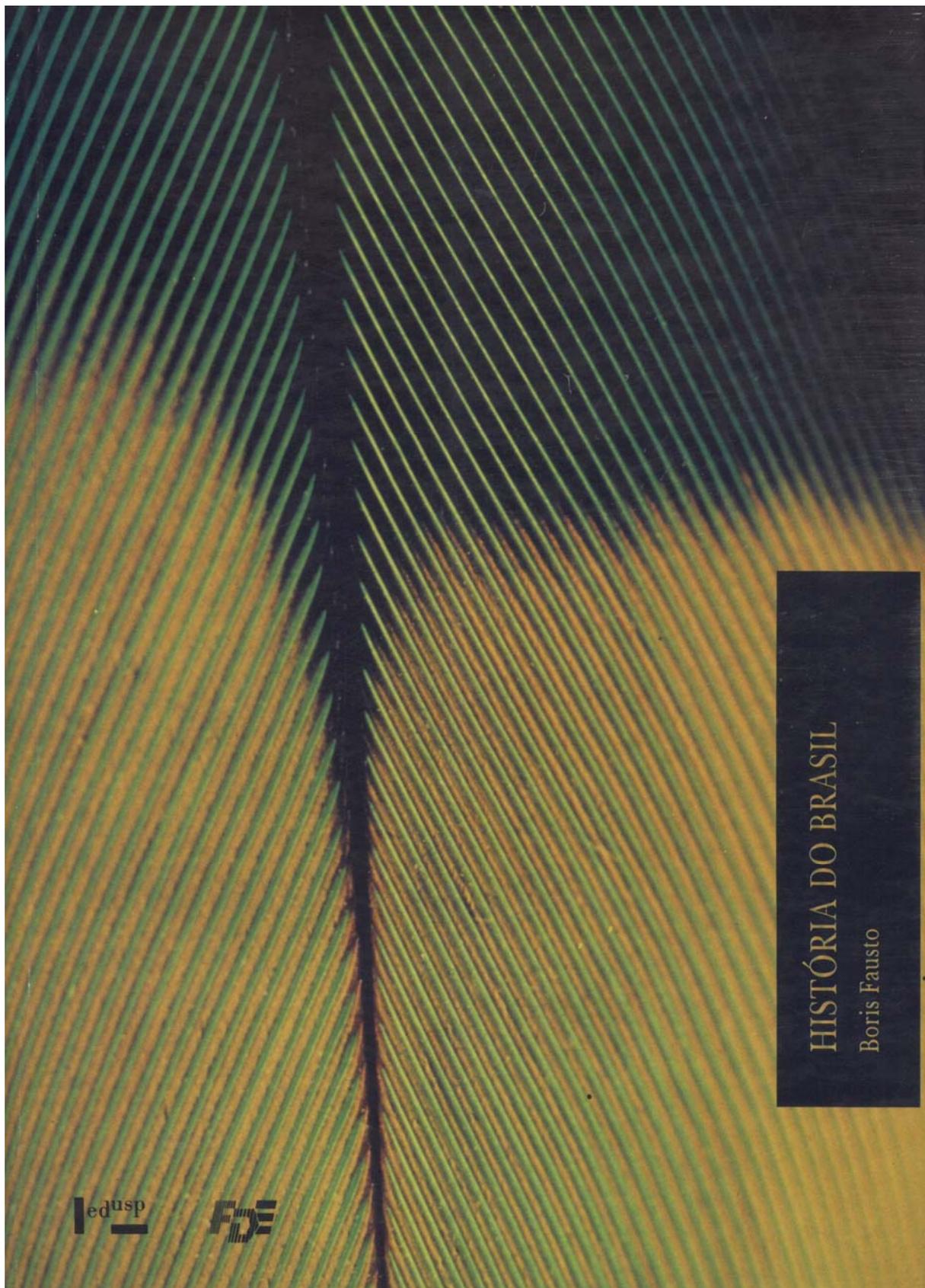


Imagem nº 11: Capa do livro História do Brasil, de Boris Fausto.

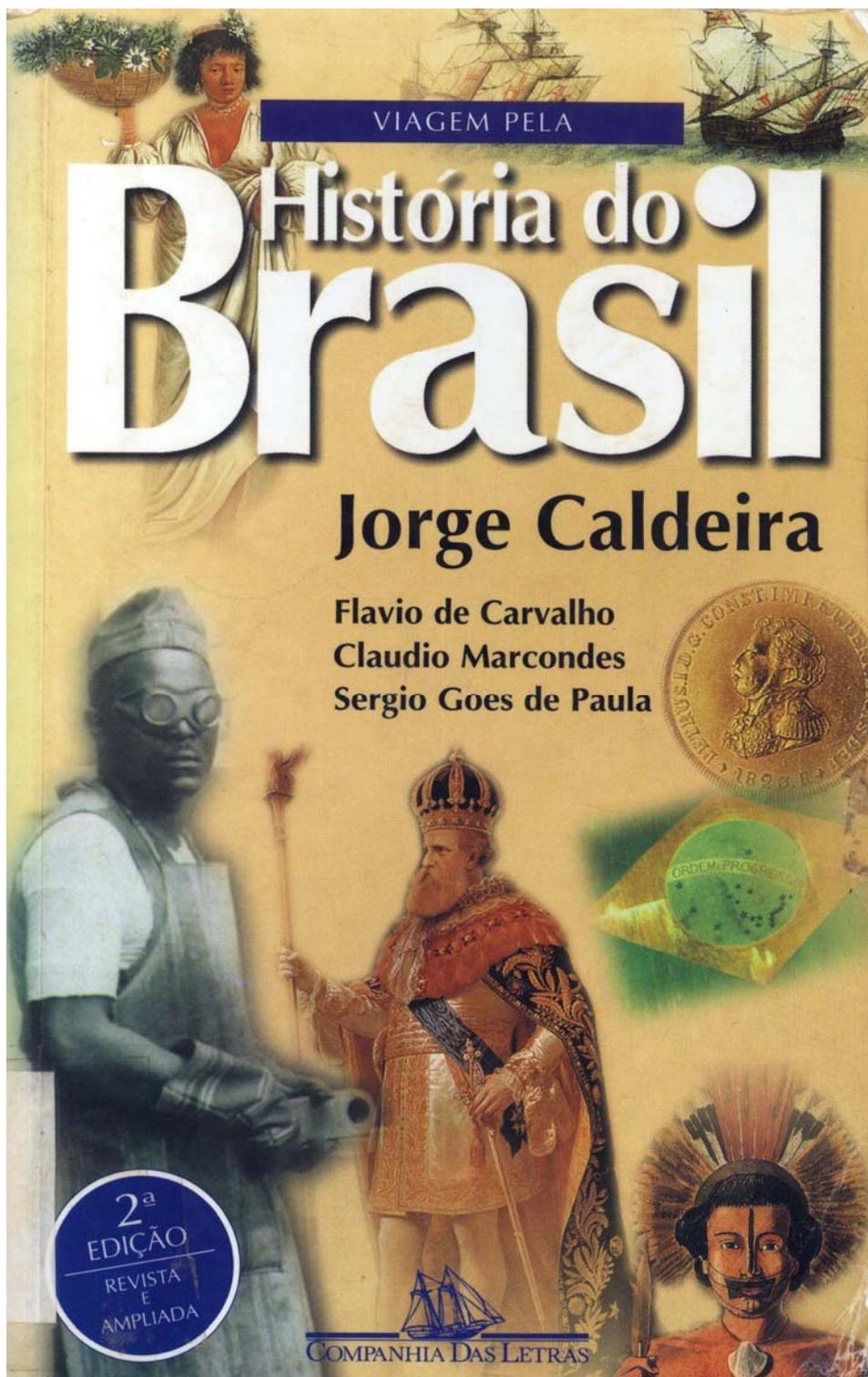


Imagem nº 12: Capa do livro Viagem pela História do Brasil, de Jorge Caldeira.

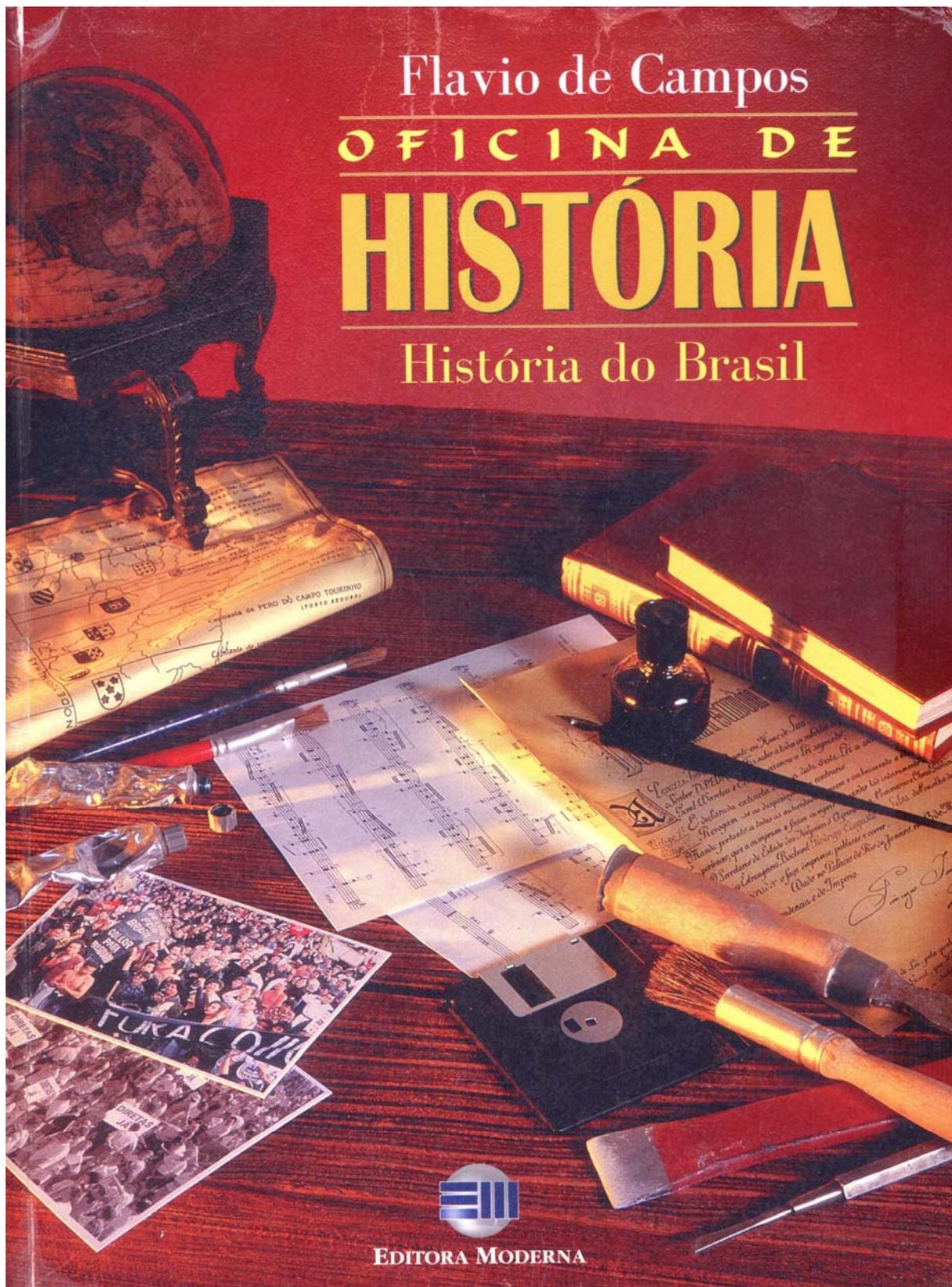


Imagem nº 13: Capa do livro Oficina de História - História do Brasil, de Flávio Campos.

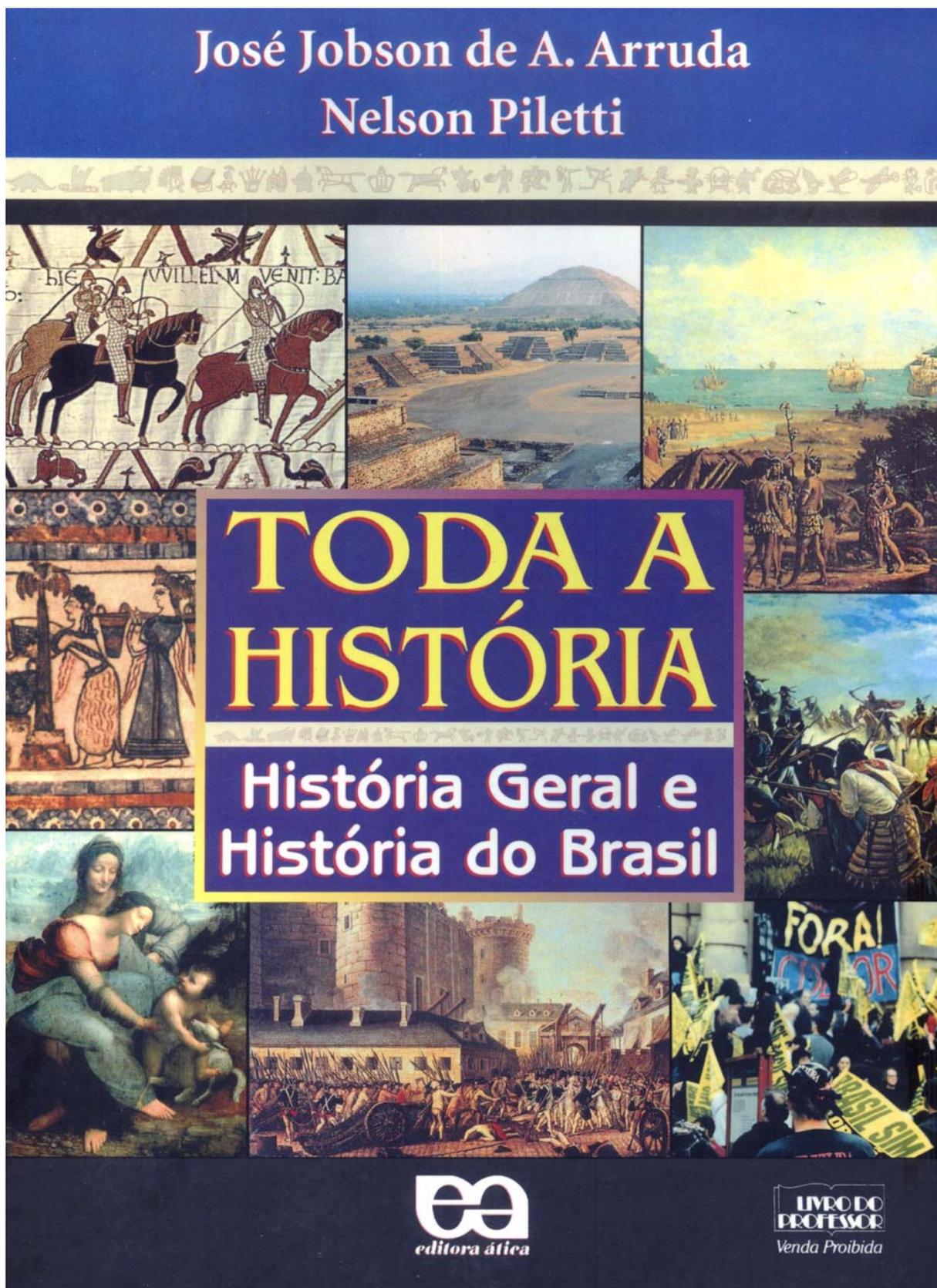


Imagem nº 14: Capa do livro Toda a História – História Geral e História do Brasil, de J. J. de A. Arruda e N. Piletti.



Imagem nº 15: Capa do livro Nova História Crítica do Brasil – 500 anos de História malcontada, de Mário Schmidt.

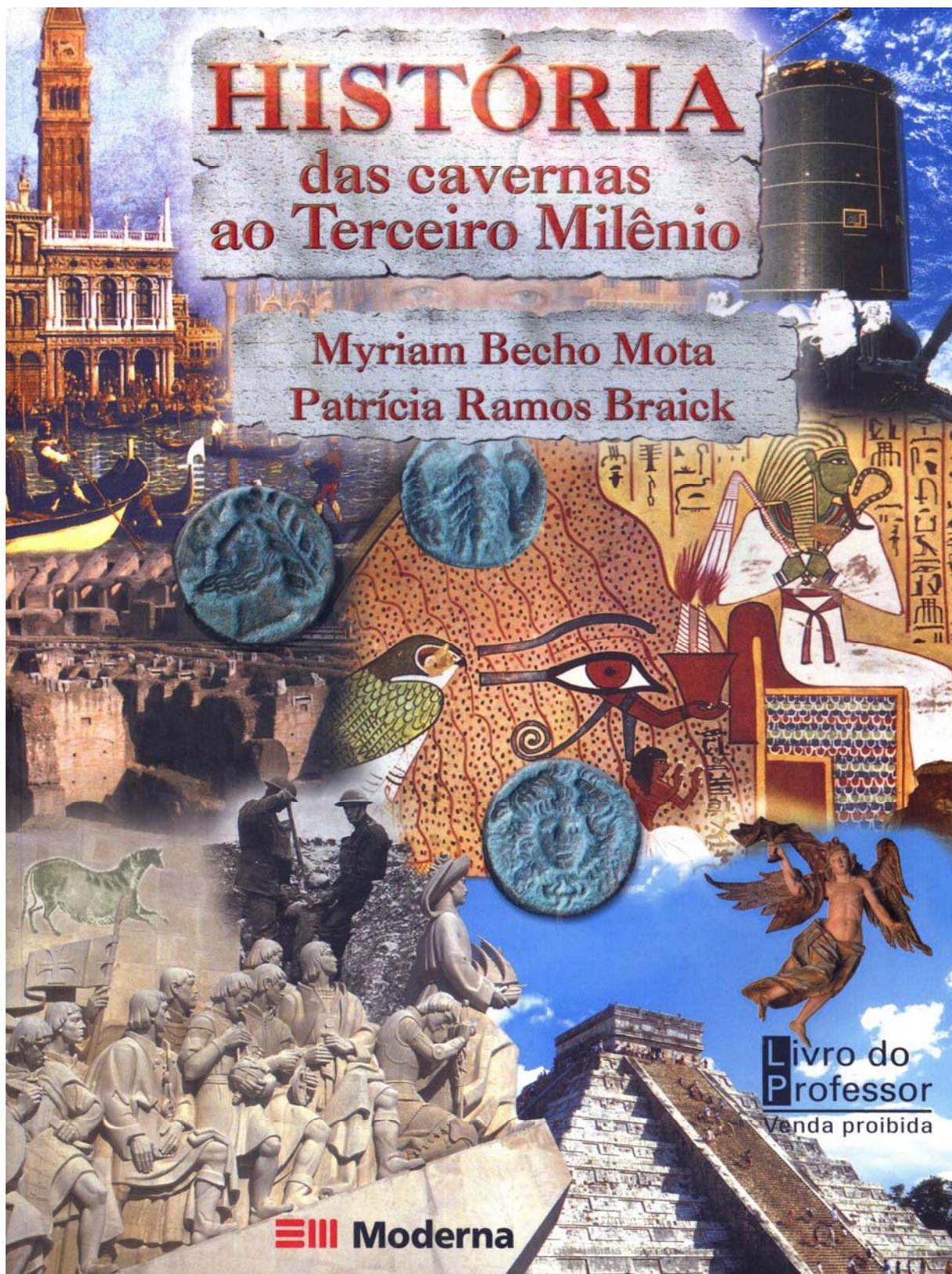


Imagem nº 16: Capa do livro História – das cavernas ao Terceiro Milênio, de M.B. Mota e P.R. Braick.

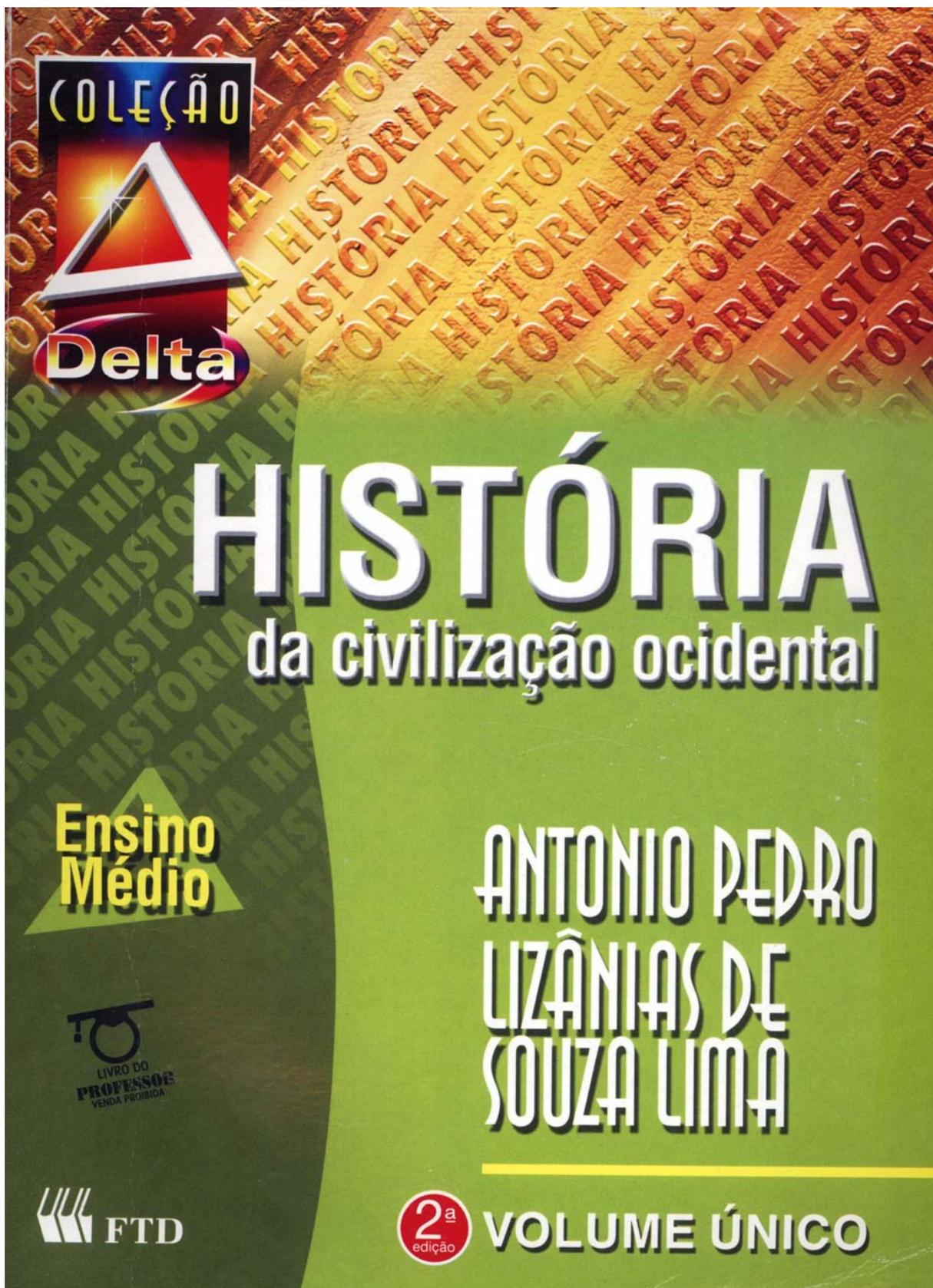


Imagem nº 17: Capa do livro História da civilização ocidental, de A.P.L.de Souza Lima.

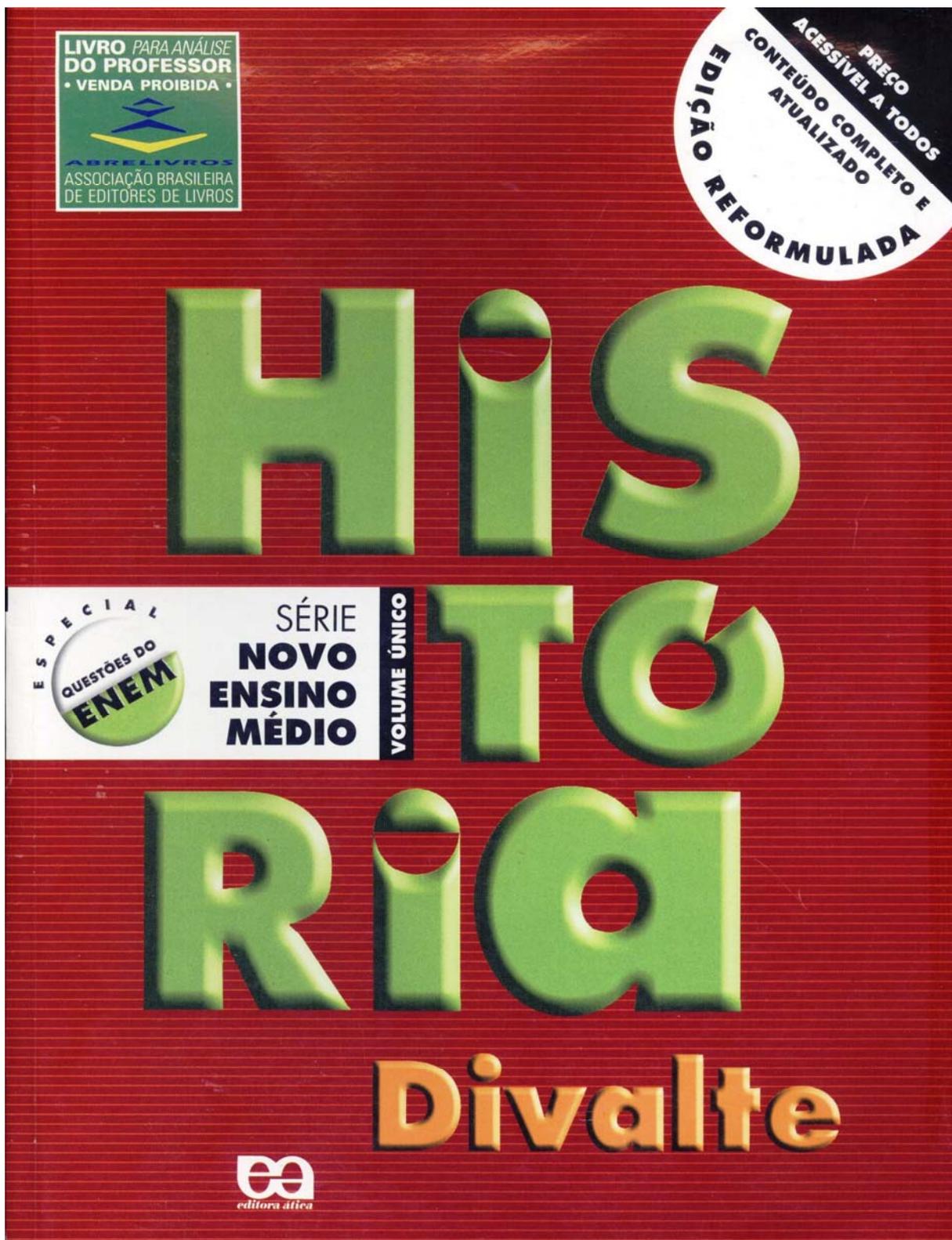


Imagem nº 18: Capa do livro História, de Divalte.



Imagem nº 19: Capa do livro História – Geral e do Brasil, de C. Vicentino e G. Dorigo.

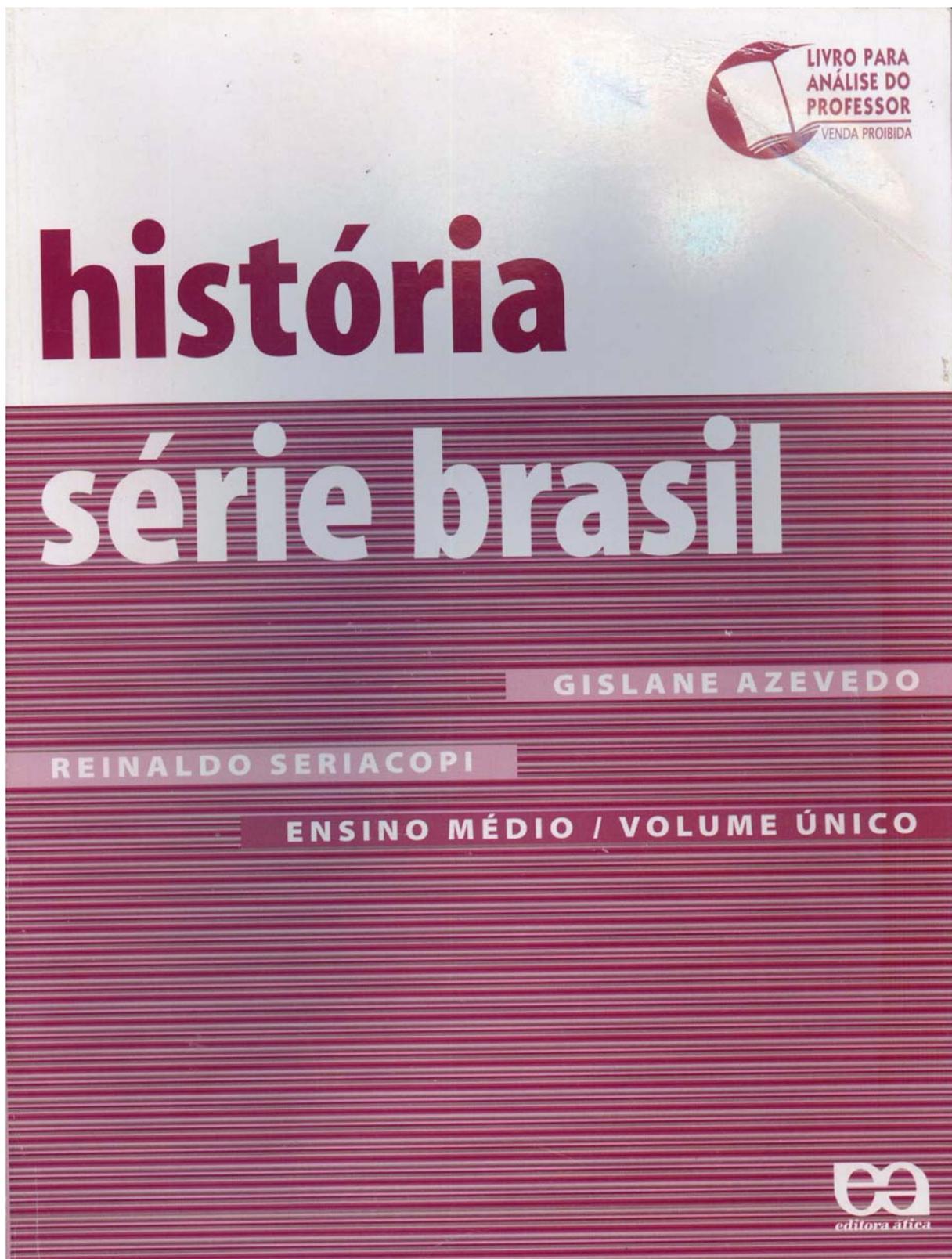


Imagem nº 20: Capa do livro História – série brasil, de G. Azevedo e R. Seriacopi.

Após analisar os fatos e conceitos passamos a verificar as imagens presentes nas capas dos livros didáticos. Essas observações revelam que o 1º conjunto (1967/1988) e o 2º conjunto (1995/2005) presentes nos quadros nº 13 e 14 apresentam imagens relativas a diferentes aspectos da História Geral e do Brasil como: As Grandes Navegações, embarcações, etnias formadoras do povo brasileiro, as atividades econômicas (ex. plantio do café), o trabalho escravo.

Encontramos também momentos históricos como a Primeira Missa, as bandeiras, o Grito do Ipiranga, Revolução de 1930, movimento Constitucionalista de 1932, movimento sindical, Campanhas pelas eleições diretas no RJ e SP, fora Collor, desfile carnavalesco; vultos históricos como Tiradentes, D. Pedro I, Getúlio Vargas, JK, Prestes; cenas do filme o Pagador de Promessas. Observa-se ainda o globo, gráficos, mapas, livros, partituras, disquetes, ferramentas para o trabalho arqueológico, cerâmica marajoara; bandeira nacional, bandeira do MST, Nova York depois do atentado de onze de setembro.

Ao examinarmos as capas dos livros do 1º conjunto (1967 - 1988), observa-se que diferentes cores foram usadas nas capas: azul, verde, cinza e branco. As capas mais coloridas são as de Borjes Hermida (1973), Ferreira (1982), Alencar (1981) e principalmente a de Piletti (1982). Entre elas a que mais chama atenção do leitor pela riqueza de imagens é a de Cotrim (1988). A ausência do colorido faz com que as capas não despertem a curiosidade. A não inserção de imagens relativas ao regime militar na quase totalidade dos livros faz com essas capas não tenham uma contribuição significativa na análise.

Quando indagamos sobre a presença das imagens que representam o regime militar, foco da pesquisa, deparamos-nos com um enorme silêncio, mas também, com dados curiosos. Santos (1979), traz a figura de Lula discursando em uma assembléia dos metalúrgicos ocorrida na região do ABC, no final dos anos de 1970. O mesmo representa o movimento de resistência e participa do processo de redemocratização. Cotrim (1988), apresenta uma série de imagens, mas apenas retrata as lutas do movimento sindical que estavam articulados com a abertura política. Nadai/Neves (1986), apresentam sob um fundo verde, a caricatura de muitas pessoas, possivelmente, em uma cena de rua.

As capas desses manuais não apresentam os vultos, fatos e obras que contribuíram para passar a falsa idéia de que vivíamos em um momento ideal, com paz, segurança e desenvolvimento. É evidente que se tratando de manuais produzidos em uma época de rigidez da censura, de autoritarismo e sob as orientações da Comissão Nacional de Moral e Civismo, não trariam imagens que representasse a resistência ao regime.

A seguir, passamos a investigar as capas dos livros que constituem o 2º conjunto (1995/2005). Ao olharmos as suas capas observa-se a criatividade, a enorme quantidade de imagens e o uso de muitas cores. Todas elas são atraentes e densas em informações. A capa mais curiosa e rica é a do livro de Mota/Braick (2002). Além da qualidade do material, a mesma traz uma riqueza de imagens. As mesmas representam de forma criativa diferentes tempos e culturas que vão do Egito Antigo à América Pré-Colombiana, da Antiguidade Clássica ao Brasil Contemporâneo.

Esse livro traz ainda em uma de suas primeiras páginas, uma listagem explicando o que significa cada uma das imagens. Vicentino/Dorigo (2004), além das interessantes imagens, apresenta um roteiro identificando todas as imagens presentes ao longo do livro.

Já o livro de Schmidt (2001), apresenta a capa mais criativa mostrando o presidente Lula de um lado da balança e o MST do outro. Entendemos que o autor tem a intenção de denunciar, de forma inteligente, que o MST vem se constituindo em um governo paralelo. A capa apresenta ainda a bandeira nacional e a do MST, como se ambas fossem símbolos oficiais do País. Quando nos reportamos para o nosso foco de pesquisa vamos observar que apenas Campos (1999), traz uma imagem relativa ao Regime Militar de um Comício pelas diretas Já.

Precisamos acrescentar que nas capas dos livros do 2º conjunto (1995/2005), houve uma significativa melhoria na forma de apresentação: tipo de papel, letra, cores, imagens. Se compararmos com o 1º conjunto (1967/1988), veremos que houve um crescimento qualitativo. No aspecto quantitativo e em relação ao Regime Militar ocorreu uma redução no número de imagens. Entre os primeiros havia duas imagens: Santos (1979) e Cotrim (1988). Nos livros mais recentes aparece apenas uma imagem no livro de Campos (1999). É importante salientar que os livros mais recentes, com suas capas e textos com imagens coloridas, chamam a atenção do leitor.

Torna-se pertinente destacar que esses manuais foram elaborados em um novo momento histórico, quando puderam contar a seu favor com: a maior liberdade

conquistada pela redemocratização, a disponibilidade de novos recursos tecnológicos e a valorização da fotografia como recurso para pesquisa histórica. Finalmente, o que nos instiga é o fato desses autores não aproveitarem esse novo momento histórico e tecnológico para inserir em suas capas imagens relativas ao regime militar. O acesso a elas é possível, talvez o que tenha dificultado tenham sido os resquícios deixados pela ditadura.

Quadro nº 12

Presença das Imagens do Regime Militar no Livro Didático de História – Ensino Médio (1967 - 1988)

Título	Autor	Ano	Imagens	Imagens RM	Observações
História do Brasil	Souto Maior	1967	78	0	
História do Brasil	Hélio Vianna	1967	90	0	
Compêndios da História do Brasil	Borges Hermida	1973	98	0	
TDH do Brasil	Lucci	1979	31	1	Marcha da Família com Deus pela Liberdade
História do Brasil	Santos	1979	274	1	Povo na rua e exército
História do Brasil	Ferreira	1982	115	0	
História do Brasil	Piletti	1982	82	2	Tropas na frente do Ministérios da Guerra, RJ, Passeata do Cem Mil
História da Sociedade Brasileira	Alencar	1981	136	9	Bomba na OAB e Rio Centro; Revolta dos Marinheiros, Comício de 13 março/64; Um soldado na rua; Golbery, Leitão; Marcha da Família; Passeata Cem Mil
História do Brasil	Nadai/Neves	1986	147	4	Comício 1964; Passeata Cem Mil; Diretas Já; Votação Emenda Dante de Oliveira 1984
História do Brasil p. uma ger. Cons.	Cotrim	1988	150	10	Presidentes: Castelo Branco, Costa e Silva, Geisel, Médici, Figueiredo; Comício da Central do Brasil; 3 fotos movimento Diretas Já; Painei: Bom Dia Democracia – 15/1/1985 – eleição de Tancredo Neves

Quadro nº 13

Presença das Imagens do Regime Militar no Livro Didático de História – Ensino Médio (1995 - 2005)

Título	Autor	Ano	Imagens	Imagens RM	Observações
História do Brasil	Fausto	1995	80	7	Presidentes: Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo; Passeata da Família com Deus e pela liberdade, SP/1964; Comício Diretas Já, Praça da Sé, 27/6/1984 – São Paulo
Viagem pela História do Brasil	Caldeira	1997	506	26	Cena de rua 1964; deputado Gregório Bezerra preso em Recife; urna eleitoral que assombrou os anos militares; dragão da Independência em Brasília; Abreu Sodré/Arena/SP; 2 fotos da Passeata Cem Mil 1968 no RJ; USP, na rua M ^ª Antonia local de conflitos; Costa Silva, Logotipo do BNH; Costa e Silva e CNS; Gama e Silva anunciando o AI5; Guerrilheiros trocados pelo embaixador, oficial norte-americano morto por guerrilheiros em 1968; delegado Sérgio Paranhos Fleury chefe da operação bandeirantes; Médici; Transamazônica, Geisel, Reator de Angra dos Reis; Geisel; Figueiredo na Comemoração ao dia do Soldado; Ato festivo de recriação da UNE/1977; Lula na greve do ABC; Figueiredo a cavalo; Comício das Diretas (1 ^º)
Oficina de História do Brasil	Campos	1999	170	15	Gabeira no retorno do exílio; Rio-Centro; Congresso em 15/1/1985 eleição Tancredo Neves; Diretas Já em Belo Horizonte, charge das diretas, repressão ao movimento estudantil em SP /977; Vladimir Herzog enforcado na delegacia – SP, 1975; Lula; manifesto popular contra o golpe, RJ/1964; JK antes de embarcar para o exílio; 4 cartazes de propaganda do regime militar “ontem, hoje, sempre, Brasil”; “Ninguém mais segura este país”; até 1964 o Brasil era apenas o país do futuro. E então o futuro chegou; “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

Título	Autor	Ano	Imagens	Imagens RM	Observações
Toda História – História Geral e do Brasil	Arruda/Piletti	2000	194	4	Tanque com soldados na rua; Passeata estudantil no RJ 1968; bomba no Rio-Centro; Wladimir Herzog
Nova História Crítica do Brasil	Schmidt	2001	815	35	Golbery, João Goulart e M ^a Teresa no Comício da Central do Brasil, Soldados na ruas; Marcha da Família, na fachada de um prédio “Abaixo à Ditadura”, charge dos generais, Castelo/Soldados/Costa e Silva, Passeata Estudantil 1968; Herzog morto na delegacia; representante da igreja repesando; mortos do Araguaia, guerrilheiros do PCdoB; filme: o que é isso companheiro; charge do Delfim; Lamarca, Pau-arara; Leila Diniz no Pasquim, Diretas Já, Figueiredo, Lula, Chico Buarque, Tancredo, Ulisses Guimarães, Transamazônica, jogadores tricampeões, México 1970; Marigella; Brasil ame-o ou deixe-o; fuzileiros navais, charge da igreja; quadro Portinari – funeral de um camponês, uma relação com a morte de um sindicalista rural assassinado por pistoleiro de um latifundiário?; Roberto Campos/modelo econômico; Vladimir Palmeira, líder estudantil; charge da censura/sem rasura Itaipu, Angra dos Reis
História – das cavernas do 3 ^o milênio	Mota/Braick	2002	409	9	Lula; cartaz pela Anistia; Costa e Silva sozinho no Congresso depois do AI5, protesto estudantil Av. Borges de Medeiros, POA (4/7/1968), capa da Revista O Cruzeiro sobre Copa/70, as mãos de Carlos Alberto Torres com a Taça Jules Rument; Chico Buarque, Charge Jornal Última Hora (18/12/1964) Criticando Castelo Branco; Comício pelas Diretas Já cena do filme LaMarca
História da Civilização Ocidental	Pedro/Souza/Carvalho	2005	113	4	João Goulart e M ^a Tereza no Comício da Central do Brasil; Tanques na rua em si – 1 ^o /4/1964; polícia reprime movimento estudantil em São Paulo/1968; Pelé é abraçado por Médici/Copa 70

Título	Autor	Ano	Imagens	Imagens RM	Observações
História Série Novo Ensino Médio	Divalte	2005	233	5	Policiais reprimem passeata estudantes, SP/1968; Castelo Branco, Costa e Silva; Cartaz com militantes de esquerda procurados pelo Regime Militar; Diretas Já no Rio em 10/4/1984
História para EM – História Geral e do Brasil série: Parâmetros	Vicentino/Dorigo	2005	894	12	Repressão tropas no RJ (1/4/1964); carros atentado em Copacabana/1976; votação do MDB/1975; Herzog morto; Geisel, eleições/1982/RJ; Tancredo, 2 fotos Diretas Já/1984; “Abaixo à Ditadura” (em um prédio), Mariguella
História do Brasil série Brasil	Azevedo/Seriacopi	2005	448	8	Posse de Castelo Branco; repressão ao movimento estudantil, SP/1968; Artistas na passeata do Cem Mil no RJ, julho/1968; presos políticos trocados pelo embaixador Charles Elbrick (EUA); ponte Rio-Niterói; funeral do líder Sindical Santo Dias da Silva; Rio-Centro, Diretas Já, São Paulo, Praça da Sé, janeiro/1984

No segundo momento, passamos a verificar as imagens inseridas no livro didático, comparando-as com as imagens relativas ao Regime Militar. No primeiro grupo 1967 - 1988 (quadro 12), observa-se que há um crescente, embora não uniforme, número de imagens que passam a integrar os livros conforme o ano de sua publicação.

Cinco autores consultados: Souto Maior, Viana, Borges Hermida e Ferreira, que juntos perfazem um total de trezentos e noventa e uma imagens, mas nenhuma relativa ao período do Regime Militar. Entre os demais, Santos (1979), em um universo de duzentas e setenta e quatro, apenas uma lembra o Regime Militar (0,36%); Piletti (1982), entre oitenta e duas, só duas (2,43%) Nadai/Neves (1986), entre as cento e quarenta e sete, quatro são relativas ao tema (2,72%). O maior número de imagens que constituem nosso objeto de pesquisa encontramos em Cotrim (1988): dez em um acervo de cento e cinqüenta (6,66%).

Ao observarmos as imagens, percebe-se o predomínio de cenas de rua como: tropas em frente ao Ministério da Guerra (Piletti); Passeata do Cem Mil (Piletti, Alencar; Nadai/Neves); Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, Revolta dos Marinheiros, soldados nas ruas (Alencar); Comícios 1964, (Alencar; Nadai/Neves); Diretas Já (Nadai/Neves, Cotrim); as figuras de Golbery, Leitão (Alencar), Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo (Cotrim). Os dados revelam que a votação da Emenda Dante de Oliveira é lembrada apenas por Nadai/Neves e os cinco presidentes, em traje civil, são focalizados por Cotrim. A passeata do Cem Mil está presente em três autores (Alencar, Nadai/Neves, Cotrim), enquanto a

Campanha das Diretas Já aparece uma vez em Nadai/Neves, e em três oportunidades, em Cotrim.

No segundo grupo de autores, que publicaram seus manuais entre 1995/2005 (quadro nº 13), há um crescimento considerável de imagens. Partindo dos índices: quatro imagens são encontradas em Arruda/Piletti (2000); quatro em Pedro/Lima/Carvalho (2004); cinco em Divalte (2004); sete em Fausto (1995); oito em Azevedo/Seriacopi (2005); doze em Vicentino/Dorigo (2004); quinze em Campos (1999); vinte e seis em Caldeira (1997). No todo, se olharmos o número de imagens, a liderança fica com Schmidt (2001), que apresenta trinta e cinco.

Tendo em vista a enorme diversidade de imagens, procuramos aproximá-las por afinidades. O critério para esse comentário tem mais o significado histórico do que o número de livros onde a imagem aparece.

Entre as figuras que defendiam o Regime Militar encontramos Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel, Figueiredo, Golbery, Delfim, Soldados, Fleury, Abreu Sodré, Gama e Silva. Do grupo de resistência, são focalizados Gregório Bezerra, os guerrilheiros, Tancredo Neves, Vladimir Herzog, Gabeira, Lula, JK, João Goulart, Lamarca, Leila Diniz, Chico Buarque, Ulisses Guimarães, Vladimir Palmeira, estudantes, Marighella, Santos Dias da Silva. São lembrados, o Pasquim, a UNE, o MDB, a Censura, os jogadores tricampeões do mundo no México/1970, a revista O Cruzeiro.

Destacam-se as Passeatas: Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, Movimentos estudantis, o Comício da Central do Brasil, a Passeata do Cem Mil, as Greves do ABC; os locais históricos: Rio-Centro, Araguaia, EF Central do Brasil, USP, avenida Borges de Medeiros, em Porto Alegre. As imagens retratam as obras dos governos militares: Usina Atômica de Angra dos Reis, Itaipu, Transamazônica, BNH.

Poderíamos dizer, ainda, que as imagens focalizam tanques, fuzis, pau-arara que representam a opressão. Por outro lado, encontramos bandeiras, urnas, anistia que evocam sentimentos e opções pela democratização. Os próprios Dragões da Independência parecem avisar os militares que o seu ciclo precisa e vai acabar.

Se tomarmos como elemento de análise o total das imagens, partimos de um conjunto de duzentos e onze nos livros publicados entre 1967/1988 para atingir um patamar de três mil e oitocentos e sessenta e duas imagens nos livros mais recentes (1995/2005). No que diz respeito às imagens específicas do Regime Militar, também houve um crescimento considerável: de trinta imagens presentes nos livros do período de 1967/1988, o número atingiu cento e vinte e cinco nos compêndios publicados entre 1995/2005.

Quando o ponto de referência são os autores, destacam-se pelo número de imagens: Cotrim (150), Santos (274) que publicaram suas obras em 1988 e 1979 respectivamente; enquanto Schmidt (815), e Vicentino/Dorigo (894), que publicaram seus compêndios em 2001 e 2005. Quanto às imagens relativas ao Regime Militar, os resultados são os seguintes: entre os do primeiro grupo (1967/1988) destacam-se

Alencar (nove), Cotrim (dez), enquanto no segundo grupo (1995/2005), Caldeira (vinte e seis) e Schmidt (trinta e cinco) lideram e inserção das mesmas. Se compararmos o autor do primeiro grupo que incluiu o maior número de imagens, percebemos que de uma realidade de dez imagens em Cotrim (1988), atingimos trinta e cinco em Schmidt (2001), ocorrendo assim um acréscimo de vinte e cinco imagens.

Um outro aspecto apontado é a riqueza e a pluralidade de imagens inseridas nas obras de Schmidt (2001) e Vicentino/Dorigo (2004). Nessa perspectiva, Mota/Braick (2002) abrem espaço significativo ao final de cada capítulo denominado “Imagem do Cotidiano”. As autoras inovam no ponto de vista ilustrativo e sugerem alternativas metodológicas para o uso de imagens na sala de aula de História.

Tendo em vista a diversidade de imagens encontradas, decidimos realizar um recorte metodológico. Nesse sentido, passamos a examinar algumas fotografias que representam momentos significativos do período em estudo. Para efetivação da seleção das fotografias, consideramos como critérios: a importância do evento fotografado no contexto histórico e a incidência das fotografias nos livros didáticos que serviram de lócus para a pesquisa.

Na realidade, é este o momento de realizar uma tentativa de incursão mais eficaz na realidade representada. Para isto selecionamos as imagens (fotografias) relevantes que representam o período que antecedeu ao Golpe de 1964 (Pré); a repressão, a contestação, o ufanismo e, por último, a fase da Abertura (Campanha das Diretas).



Discurso do presidente João Goulart, no comício de 13 de março de 1964, na Central do Brasil, Rio de Janeiro, no qual ele anunciou um conjunto de reformas de base

tuição que previa a indenização prévia e em dinheiro²⁵.

A reforma agrária proposta por Jango tinha como princípio que o bem-estar social deve condicionar o uso da propriedade e estabelecia que as terras não exploradas ou parcelas não exploradas das propriedades parcialmente aproveitadas seriam desapropriadas mediante pagamento em títulos públicos de valor reajustável. Além disso, a terra deveria ser, prioritariamente, usada para a produção de gêneros alimentícios para o mercado externo.

Com isso, o governo Goulart feriu o único direito inviolável para as classes dominantes: o direito de **propriedade** e, evidentemente, sua atitude defrontou-se contra uma imediata e decidida reação.

4. As manifestações populares

A experiência democrática do período 46-64 caracterizou-se, também, logicamente, pela mobilização e atuação das grandes massas populares.

25. As reformas de base incluíam também aspectos não especificamente econômicos: extensão do direito de voto aos analfabetos e praças de pré; reforma universitária, assegurando plena liberdade de ensino e abolindo a vitaliciedade de cátedra; reforma da Constituição para delegação de poderes legislativos ao presidente da república e, ainda, realização de plebiscitos para referendar as reformas de base.

As manifestações populares eram viabilizadas pela crescente organização institucional dos diferentes segmentos da população. Esta organização se verificava na forma de entidades político-partidárias, associações profissionais e de classe em geral e mesmo entidades mais restritas, que reuniam elementos de tendências mais específicas.

O PCB, apesar da clandestinidade e das dissensões internas, desenvolveu um intenso trabalho de mobilização de massas, tanto através da infiltração de seus elementos nas entidades legais como criando grupos clandestinos que agiam nos mais diferentes locais do país, conscientizando e mobilizando os trabalhadores em geral para a participação dos mesmos nas discussões e nas soluções dos seus problemas²⁶.

A organização das entidades populares contou com estímulos do próprio governo, em determinados momentos, quando a política oficial se orientava para o controle dos trabalhadores urbanos, através dos sindicatos.

No governo Goulart, estimulou-se a organização de sindicatos no meio rural; de 300 sindicatos existentes em julho de 1963, passou-se para 1500 em março de 1964. Reconheceu-se, ainda, a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura) e determinou-se a regulamentação do Estatuto do Trabalhador Rural.

Uma das mais expressivas formas de mobilização dos trabalhadores rurais foram as **Ligas**

26. A penetração do PCB era, de certa forma, neutralizada, na medida em que o PTB se definia mais claramente por uma política de massa.

poderes do Presidente ficavam diminuídos, pois, no parlamentarismo, a chefia do executivo compete ao Primeiro Ministro, que exerce o poder de acordo com a maioria dos parlamentares).

Aceitando as condições que lhe foram impostas, João Goulart tomou posse da Presidência em setembro de 1961. Tempos depois, no dia 6 de janeiro de 1963, foi realizado um **plebiscito** para que o povo se manifestasse a favor ou contra o regime parlamentarista. A consulta popular revelou que a ampla maioria dos brasileiros era favorável à extinção do parlamentarismo e à volta do presidencialismo. Após o resultado do plebiscito, Goulart assumiu a plenitude do poder presidencial, reforçando, a partir de então, sua linha de Governo de tendência nacionalista. Sua estratégia sócio-econômica foi formalizada através do **Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social**, organizado pelo Ministro do Planejamento, Celso Furtado. Esse Plano tinha como objetivos:

- Promover melhor distribuição das riquezas nacionais, atacando os latifúndios improdutivos.
- Encampação das refinarias particulares de petróleo.
- Reduzir a dívida externa brasileira.
- Diminuir a inflação e manter o crescimento econômico sem sacrificar exclusivamente os trabalhadores.

Nesta época, as massas trabalhadoras mobilizavam-se cada vez mais contra a exploração dos poderosos. Atenta às agitações sociais do País, a classe dominante temia a união do Governo com as classes populares e começou a articular o golpe político que depôs o Presidente João Goulart.

Acirrando ainda mais a revolta das classes dominantes, ligadas ao capital estrangeiro, João Goulart decidiu anunciar um conjunto de medidas políticas, denominadas **Reformas de Base**, num comício em frente à Estação de Ferro Cen-



João Goulart, acompanhado de sua esposa Maria Teresa, fala à multidão no Comício da Central.

tral do Brasil, no Rio de Janeiro. Lá compareceu uma multidão de aproximadamente 300 mil pessoas. Após a divulgação das Reformas de Base (que defendiam, por exemplo, uma reforma agrária para o País a fim de melhorar as condições de vida do homem do campo através de uma distribuição mais justa da propriedade da terra), as forças oposicionistas organizaram manifestações contrárias ao Governo, acusando-o de possuir um programa político "comunista". Dentre essas manifestações oposicionistas, cita-se a *Marcha da família com Deus pela liberdade*, realizada em São Paulo.

No dia 31 de março de 1964, eclodiu um movimento militar contrário ao Governo de Jango. Teve seu início em Minas Gerais, com a mobilização das tropas sob o comando do general Olímpio Mourão Filho, apoiado pelo Governador mineiro Magalhães Pinto. Este movimento contou com a rápida adesão de outras unidades militares de São Paulo e Guanabara. Sem condições de resistir ao golpe de força, o Presidente João Goulart foi obrigado a abandonar Brasília no dia 1º de abril de 1964, dirigindo-se para o Rio Grande do Sul e, logo depois, para o Uruguai, como exilado político. Este foi o marco final da experiência democrática vivida pelo País desde 1946.

RESUMO GERAL

- **Constituição de 1946:** a Constituição brasileira, promulgada em 18 de setembro de 1946, era francamente liberal democrática. Do seu conteúdo principal, podemos destacar tópicos como: voto secreto e universal para os maiores de 18 anos, excetuando-se os analfabetos, cabos e soldados; direito à liberdade de pensamento e expressão; direito de greve assegurado aos trabalhadores etc.
- **Governo Dutra:** o Governo do general Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) foi bastante influenciado pela conjuntura internacional do pós-guerra e o advento da "Guerra Fria". Aliando-se aos EUA, o Governo Dutra rompeu relações diplomáticas com a URSS e extinguiu o Partido Comunista Brasileiro. Durante esse Governo, foi criado o Plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia).

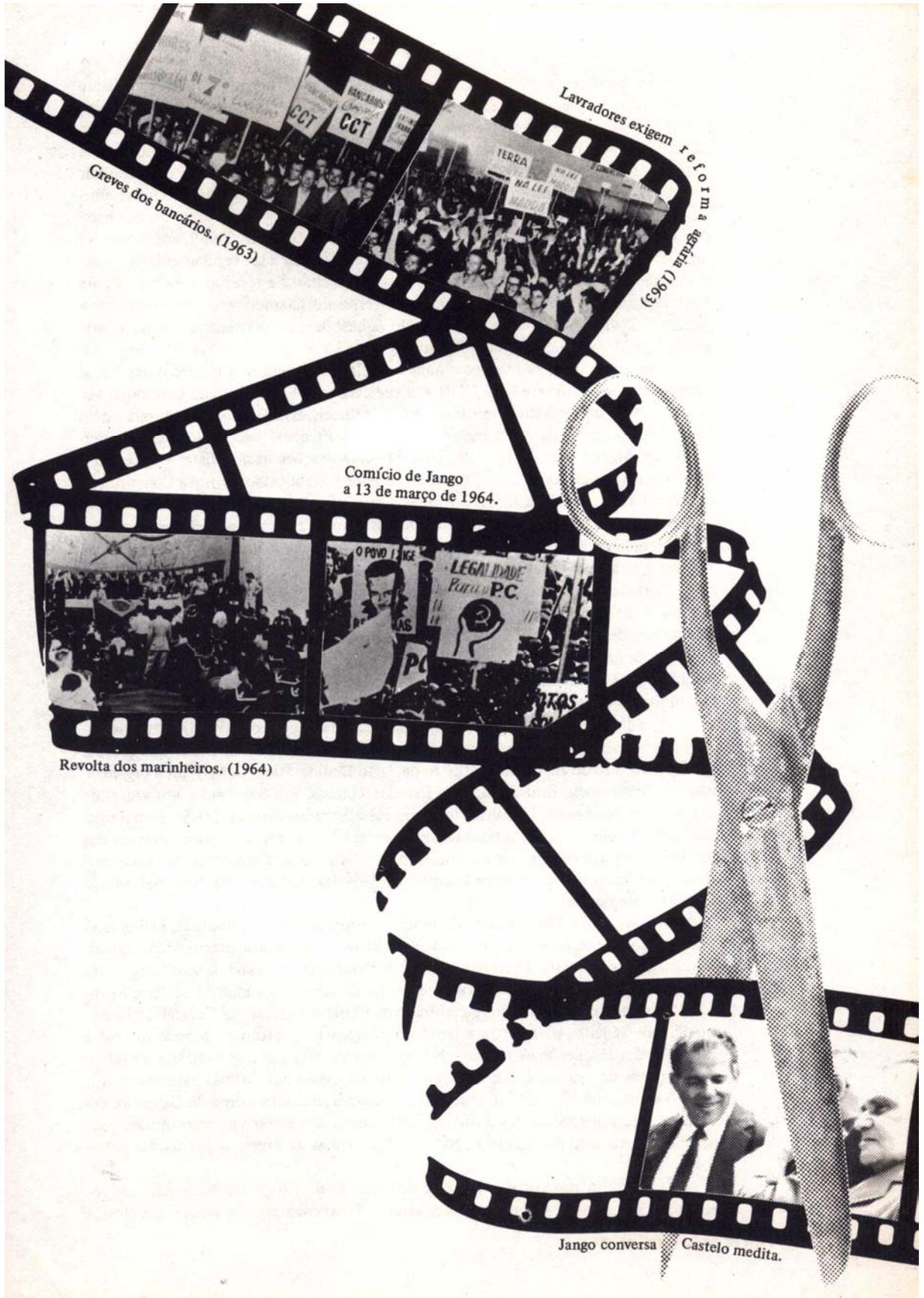


Foto nº 3: Alencar (p. 303).

flados, nos sindicatos, no Congresso, nas entidades estudantis, nos meios intelectuais, na imprensa e até nos quartéis. Enfraqueciam a moral, destruíam a estabilidade do país, tumultuavam de propósito. O caos servia aos desígnios dos vermelhos. Porque o passo seguinte era a guerra revolucionária através de greves gerais, guerrilha, formações de soviets até a tomada do poder, quando o amado Brasil se tornaria uma província escrava da Rússia”.

Como você vê, amigo leitor, uma simples greve operária, uma sessão de cinema seguida de um debate com a platéia, a publicação de um livro, tudo isso era visto como resultado da infiltração de agentes soviéticos, cubanos ou chineses. Achavam que até a maconha e as revistas com mulher nua eram trazidas pelos malvados bolcheviques, dispostos a destruir a moral e a saúde de nossos jovens. Alguém precisava salvar o Brasil! Esse alguém, óbvio, eram os militares sempre alerta.

Acontece que a DSN não era apenas negativista, no sentido de querer negar, destruir uma situação. Ela tinha um lado construtivo, ou seja, propunha criar um novo país. Atenção para isso, porque era a mostra de que os militares pretendiam ficar muito tempo no governo.

A DSN ligava-se à uma visão geopolítica. A geopolítica foi inventada pelo imperialismo alemão no final do século XIX. Sua idéia é a de que o destino de um país se relaciona com suas condições geográficas. O general Golbery do Couto e Silva, especialista em geopolítica, cabeça-chefe da DSN brasileira, dizia que o Brasil, país gigantesco com população crescente, tinha o destino de se tornar a grande potência capitalista do Cone Sul. Para isso, os militares assumiriam a direção do país, mobilizando todos os recursos econômicos, políticos, psicossociais e militares. Era o binômio **Segurança e Desenvolvimento**, lema bem parecido com o velho *Ordem e Progresso* dos positivistas republicanos. De certo modo, também, a consagração dos velhos ideais tenentistas dos anos 20, não é mesmo?

Pois só faltava a gotinha d'água para os militares agirem. Ela viria com a rebelião dos marinheiros e o famoso Comício da Central do Brasil.

O golpe militar de 1964

As lutas de classes chegaram ao ponto mais agudo. Valia tudo, até mesmo calúnias e baixíssimo nível. Madames subiam às favelas para alertar que “com Jango, em breve o comunismo vai mandar no Brasil. Aí, o Estado vai tomar tudo dos pobres, inclusive os filhos, que serão enviados para Moscou e nunca mais voltarão”. Panfletos espalhavam que Jango baixaria um decreto ordenando que os moradores dividissem seus apartamentos com os favelados. Os famintos desceriam o morro aos gritos de “isso aqui é nosso!” para ocupar as casas das pessoas de bem. As solteironas se arrepiavam de medo dos curradores bolcheviques, com aquelas barbas cubanas, charutos enormes com a ponta em brasa, gritos selvagens de cossacos russos, exalando hálito de vodca e terríveis olhares de anos de leitura leninista misturados com a cobiça pela propriedade alheia.

Brizola foi convidado para dar uma palestra sobre a reforma agrária em Minas Gerais. Não conseguiu. Um coro de senhoras e senhoritas, rezando o terço, pedia a Deus que livrasse o Brasil do comunismo e da reforma agrária. Como se Jesus fosse o paladino da desigualdade social!

Jango resolveu apresentar sua última carta: as reformas de base teriam de passar “por bem ou por mal”, como se dizia. No dia 13 de março de 1964, apesar do feriado decretado de surpresa pelo governador Lacerda, um oceano de centenas de milhares de pessoas compareceram ao célebre **Comício da Central do Brasil**. Perto dali (estação de trens da Central, no Rio de Janeiro), ficava o Ministério da Guerra, com a estátua de Caxias olhando grave para aquelas faixas xingando Lacerda e os *gorilas* (generais golpistas), exigindo a reforma agrária, ao lado das inconfundíveis bandeiras vermelhas com foice e martelo. No comício, ao lado

Cortando a verdade

Valia tudo contra Jango. Em alguns jornais, noticiou-se que o cabelereiro e o costureiro de sua esposa, especialistas em usar a tesoura, seriam nomeados tesoureiros da Caixa Econômica Federal. Muita gente riu, mas houve quem acreditasse.

Jango no comício da Central do Brasil, onde anunciou as reformas de base. Ao seu lado, sua bonita mulher. No Sul, terra de Jango, dizem que “cavalo velho gosta de capim fresco”.



31 de março de 1964: o golpe

Apesar de precisar do apoio popular, o governo Goulart não tomava medidas concretas e decisivas em favor dos trabalhadores. Tinha esperança de que uma reforma agrária assegurasse o desenvolvimento do país e evitasse uma convulsão social. Enviou, então, ao Congresso um projeto nesse sentido. No entanto, a UDN e o PSD, pressionados pela Confederação Rural Brasileira, que defendia os interesses dos grandes proprietários, rejeitaram o projeto.

Jango quis decretar estado de sítio e, assim, impor as reformas. Tanto a esquerda como a direita recusaram o pedido do presidente.

A tensão geral aumentou ainda mais quando os atritos com os Estados Unidos se acentuaram, depois que o governo regulamentou a remessa de lucros enviadas para o exterior. Os que conspiravam contra João Goulart ganharam mais um aliado: o embaixador norte-americano, Lincoln Gordon.

No começo de 1964, o general Castello Branco, chefe do Estado-Maior das Forças Armadas, e Bilac Pinto, líder da UDN, divulgaram um documento denunciando que “o país estava prestes a ser tomado pelos comunistas”. Era o alerta preparativo do golpe.

As organizações sindicais e estudantis, como a CGT e a UNE, mais os grupos de esquerda realizaram no Rio de Janeiro um grande comício de apoio a João Goulart. Mais de 200.000 pessoas compareceram, no dia 13 de março de 1964, para ouvir o presidente e vários líderes. Jango assinou alguns documentos comprometendo-se com a reforma agrária e a estatização de empresas de petróleo.

Os setores da direita brasileira rapidamente organizaram uma resposta ao comício do governo populista de Goulart. O governador Adhemar de Barros, de São Paulo, deputados, setores da igreja Católica, a Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), a UDN, o



15/03/1964. Acervo Última Hora. Folha Imagem

O presidente João Goulart ao lado de sua esposa, Maria Tereza, no comício da Central do Brasil, duas semanas antes de ser deposto pelo golpe militar de 31 de março.

As primeiras fotografias representam o Comício realizado na Praça da República em frente à Estação da Central do Brasil, no Rio de Janeiro em 13 de março de 1964. Nesse evento, o presidente João Goulart anunciou um conjunto de medidas denominado de “Reformas de Base”.

Essas imagens (fotografias) estão presentes nos livros de Alencar (1981), Nadai/Neves (1986), Cotrim (1988), Schimidt (2001) e Pedro/Lima/Carvalho (2004). Ao examinarmos os livros, verificamos que os de Nadai/Neves e o de Cotrim trazem a mesma fotografia; os demais trazem fotografias diferentes.

Os cinco autores trazem o local da ocorrência do fato, mas apenas Alencar, Nadai/Neves e Pedro/Lima/Carvalho dizem que a mesma pertence ao acervo Última Hora – Folha Imagem. O livro de Nadai/Neves é o único que também informa sobre a temática da fotografia.

As fotografias são em preto e branco. A fotografia presente no livro de Alencar mostra o público; as demais eternizam a imagem do Presidente João Goulart discursando para a multidão e tendo à sua direita a esposa Maria Teresa. Quanto ao tamanho e posição ocupada na página do livro didático, podemos observar que a presente no livro de Alencar é pequena e ocupa o centro da página; no livro de Nadai/Neves a fotografia é de tamanho grande e ocupa quase toda a parte superior da página; no livro de Cotrim é a mesma fotografia do livro anterior em tamanho menor e ocupa o lado direito da parte superior da página; já no de Schmidt é uma fotografia pequena ocupando o lado direito da parte inferior da página; o livro de

Pedro/Lima/Carvalho mostra uma fotografia grande que ocupa toda a parte inferior da página.

É importante destacar que as fotografias presentes nos livros de Nadai/Neves (1986), e Cotrim (1988), são iguais. Por outro lado, as fotografias inseridas nos compêndios de Schmidt (2001) e Pedro/Lima/Carvalho (2004), possivelmente, foram obtidas a partir de um mesmo ângulo.

A indisciplina que já se mostrava nítida no meio das próprias Forças Armadas e a insistência do Presidente em tentar promulgar o Estado de Sítio, provavelmente para intervir na Guanabara, onde o jornalista Carlos Lacerda lhe fazia oposição, começaram a preocupar seriamente os meios civis e militares do País.

A preocupação aumentou ainda mais quando, a 13 de março de 1964, o Presidente, em um comício realizado junto à E. F. Central do Brasil, no Rio de Janeiro, onde se reuniram milhares de trabalhadores, para aumentar seus poderes, anunciou a Revisão da Constituição e assinou os decretos da reforma agrária, incorporação de empresas etc.

Imediatamente a oposição se agigantou em todo o País. Os militares e uma parte da classe dirigente do País, apoiados pelo clamor popular, representado pela Marcha da Família com Deus pela Liberdade, no dia 31 de março de 1964, depuseram o Presidente.



Marcha da Família com Deus pela Liberdade em 1964

Diante do movimento das tropas em vários Estados, Goulart foi para Brasília, de lá retornou ao Rio Grande do Sul e em seguida se asilou no Uruguai.

O Congresso Nacional imediatamente declarou vago o cargo de Presidente, que passou a ser ocupado interinamente pelo Presidente da Câmara, Raniere Mazzilli.

No dia 9 de abril de 1964, o Alto Comando da Revolução, formado pelo **General Artur da Costa e Silva**, **Vice-Almirante Augusto Rademaker** e **Tenente-Brigadeiro Correia de Melo**, promulgou o **Ato Institucional n. 1**, que mantinha a Constituição de 1946, mas impunha novas medidas, entre elas a eleição indireta do novo Presidente.



Marcha da família com Deus pela liberdade
(S. Paulo, março de 1964)

Passeata dos cem mil (RJ., junho de 1968)

I. Novos atores na cena política

Com a vitória do movimento militar, o Comando Supremo da Revolução (assim ele se autodefiniu) editou o Ato Institucional n.º 1, suspendendo as garantias constitucionais e estabelecendo um prazo de 60 dias, durante os quais poderia casar mandatos e suspender direitos políticos.

Os expurgos atingiram os principais líderes do governo deposto: João Goulart, Leonel Brizola, Almino Afonso, Abelardo Jurema, Darci Ribeiro, Celso Furtado, Miguel Arraes, Francisco Julião e muitos outros. A Frente Parlamentar Nacionalista foi extinta, o mesmo ocorrendo com todas as organizações que exigiam as reformas de base: o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), o Pacto de Unidade e Ação (PUA) e as Ligas Camponesas. Sindicatos e federações operárias sofreram intervenções do Governo, sendo seus líderes presos ou exilados, assim como camponeses e estudantes acusados de subversão da ordem.

Após essas medidas, foram instaurados inquéritos, seguidos de processos políticos a cargo da Justiça Militar.

Nem só as esquerdas tiveram baixas, entretanto. No último dia permitido pelo AI-1 para cassações, foi punido o então senador Juscelino Kubitschek, candidato do PSD às eleições presidenciais previstas para 1965. Os setores liberais da burguesia sofriram a sua primeira grande derrota política após a mudança de março de 1964.

O movimento vitorioso legitimava-se como restaurador da economia — abalada pelas constantes greves — e favorável à definição de um padrão de desenvolvimento baseado na livre empresa, contrário ao intervencionismo do Estado. Politicamente, o projeto do General Castelo Branco, escolhido como presidente, incluía o fortalecimento do Executivo e a segurança do Estado, para a qual foram criados órgãos como o *Serviço Nacional de Informações (SNI)*. O “inimigo” era externo e estava também dentro do país.



65. Marcha da Família com Deus pela Liberdade, São Paulo, 1964.

sentadas como temporárias. O próprio AI-1 limitou sua vigência até 31 de janeiro de 1966.

Várias das medidas do AI-1 tinham por objetivo reforçar o Poder Executivo e reduzir o campo de ação do Congresso. O presidente da República ficava autorizado a enviar ao Congresso projetos de lei que deveriam ser apreciados no prazo de trinta dias na Câmara e em igual prazo no Senado; caso contrário, seriam considerados aprovados. Como era fácil obstruir votações no Congresso e seus trabalhos normalmente se arrastavam, a aprovação de projetos do Executivo “por decurso de prazo” se tornou um fato comum. Passou também para a competência do presidente da República a iniciativa dos projetos de lei que viessem a criar ou aumentar a despesa pública.

O AI-1 suspendeu as imunidades parlamentares, e autorizou o comando supremo da revolução a cassar mandatos em qualquer nível – municipal, estadual e federal – e a suspender direitos políticos pelo prazo de dez anos. As garantias de vitaliciedade, assegurada aos magistrados, pela qual eles têm

O que a ditadura não foi

Os militares tinham o projeto de mudar o Brasil profundamente. Por isso, chamaram o **golpe** de “Revolução de 1964”. Mas uma verdadeira revolução só acontece quando se muda radicalmente a estrutura econômica e política da sociedade. Por exemplo, a Revolução Francesa de 1789, que destruiu o sistema feudal e o absolutismo monárquico. Ou a Revolução Cubana de 1959, que acabou com o latifúndio e o poder das elites guiadas pelos EUA. No Brasil, a estrutura econômica continuou a mesma: capitalismo, latifúndios, forte presença do capital estrangeiro. Na estrutura política, o principal foi preservado: a burguesia continuava no poder. Apenas não o exercia diretamente, mas sob a proteção dos militares. /

É um grande erro achar que o governo autoritário implantado em 1964 foi uma ditadura sobre toda a população. Ou que o poder político ficou todo na mão dos militares.

Ora, nós já vimos quem desejava a derrubada de Goulart: aqueles que se sentiram prejudicados pela organização popular e pelas Reformas de Base – os latifundiários, os grandes empresários, as multinacionais, os EUA. Vários historiadores e sociólogos já se fartaram de provar que foram eles que bolaram o golpe. Ou seja, Jango foi derrubado por uma conspiração conjunta de militares e também de civis.

Os militares foram os executores. Fizeram o serviço pesado. Mas os principais beneficiados com o regime militar foram os grandes empresários. Eles eram ministros, assessores, secretários. Viviam nos gabinetes em Brasília, pedindo favores, aconselhando, pressionando militares. O fato de a ditadura obrigar os trabalhadores a ficarem quietos deixou o campo livre para o mais selvagem dos capitalisms.

Na verdade, o regime militar foi uma ditadura militar e civil. Porque os civis foram a maioria dos governadores e prefeitos de capitais, havia um partido político que apoiava o regime (a Arena) e os ministros da área econômica (fundamental) eram todos civis.



Marcha da Família com Deus pela liberdade: As donas de casas podiam voltar a assistir novelas na tvê, estavam salvas do comunismo ateu.

É ridículo achar que todos os militares foram corruptos. Ao contrário, a maioria dos generais, coronéis e almirantes não roubou dinheiro público. E se a gente pegar todo o dinheiro ganho pelos oficiais, incluindo as eventuais roubafeiras, certamente não chegará aos pés do que uma única multinacional lucrou no mesmo período.

Não podemos olhar a história de forma maniqueísta, achando que ela se reduz a uma briga entre os mocinhos e os bandidos. Claro que isso não quer dizer que não exista verdade, que qualquer interpretação da realidade seja válida ou que devamos aceitar tudo o que aconteceu. Mas nos alerta contra as simplificações. O que queremos dizer com isso? Que os militares não derrubaram Jango e implantaram uma ditadura porque queriam fazer do país um campo de caça para o capitalismo selvagem. Sim, a ditadura teve momentos de desrespeito aos direitos humanos e de exploração brutal do povo trabalhador. Mas nem todos os militares sabiam disso. Vários deles acreditaram que estavam sendo patriotas. Uns nem achavam que haveria uma ditadura. Pensaram que estavam evitando uma ditadura comunista ou uma ditadura



Como reação às proposições do Presidente João Goulart, um grupo de senhoras católicas, ligadas à Igreja Conservadora, realizam em 19 de março de 1964, um desfile pelas ruas de São Paulo. Esse evento ficou conhecido como a Marcha da Família com Deus e pela Liberdade e contou com cerca de quinhentas mil pessoas. A mesma procura demonstrar que os adeptos do Golpe poderiam contar com importante respaldo social. Os ideais da Marcha e a crise provocada pelos Marinheiros contribuíram para criar uma perspectiva favorável aos conspiradores.

As fotografias da Marcha da Família com Deus e pela Liberdade são diferentes e estão presentes nos livros de Lucci (1979), Alencar (1981), Fausto (1995) e Schmidt (2001). As fotografias dos livros de Alencar e de Fausto dizem que a Marcha ocorreu em São Paulo, em março de 1964, mas não indicam o dia do acontecimento. Os livros de Lucci e Schmidt dizem apenas que a fotografia é deste evento. Nenhum dos livros apontam o autor das fotografias.

Quanto às cores podemos destacar que as fotografias dos livros de Lucci, Alencar e Fausto são em preto e branco. Já o livro de Schmidt, que foi elaborado em um momento de maior disponibilidade de recursos técnicos, apresenta uma fotografia colorida. No que diz respeito à cena representada, observamos que a fotografia do livro de Alencar destaca lideranças em um momento de discurso. Os outros três manuais demonstram o avanço da multidão pelas ruas.

Ao verificarmos a posição das fotografias, constatamos que nos livros de Lucci e de Alencar são de tamanho pequeno e localizam-se na parte superior

esquerda da página. A fotografia apresentada por Fausto é de tamanho grande e ocupa a parte superior da página. Por fim, no livro de Schmidt aparece uma fotografia grande que ocupa aproximadamente dois terços (2/3) da parte superior da página.

É importante lembrar que ao examinarmos a temática das fotografias, a única que traz alguma informação é a que pertence ao livro de Schmidt. Embaixo da mesma diz: “As donas de casa podiam voltar a assistir novelas na tevê, estavam salvas do comunismo ateu”. Assim, os favoráveis ao golpe se manifestavam contra o que eles consideravam como perigo, ou seja, as reformas propostas por João Goulart. Na prática, essa fotografia, além de ilustrar, enriquece, de certa forma, o texto, o qual fala que os participantes da Marcha deveriam rezar para manter os valores, o latifúndio, as contas bancárias dos capitalistas e a virgindade das mocinhas de família, etc.

Após o Golpe de 1964, estudantes, trabalhadores e artistas iniciaram um longo e conflituoso processo de contestação à Ditadura. Esse processo vivencia momentos de avanços e recuos diante do autoritarismo e perseguições realizadas pelos defensores do Regime Militar. Os protestos intensificaram-se a partir de 1967/1968 causando incidentes como o do Restaurante Calabouço, ligado a UFRJ, quando acaba sendo vítima, o estudante Edson Luís de Lima Souto, de dezessete anos.

Em 1968, as forças dispostas a lutar pela redemocratização, embalados pelo sonho de um mundo novo e inspiradas nas manifestações ocorridas na França e nos

EUA, ampliam o seu leque de atuação. Ocorria o que Ridenti (2003, p. 135), diz: “Rebeldia contra a ordem e revolução social por uma nova ordem mantinham diálogo tenso e criativo, interpretando-se em diferentes medidas na prática dos movimentos sócias, expressa também nas manifestações artísticas”.

A mobilização iniciada pelos estudantes ligados à UNE ganha defensores vinculados à de oposição, setores da classe média, ala progressista da Igreja, intelectuais e artistas, como Chico Buarque de Holanda, Gilberto Gil, Caetano Veloso e Milton Nascimento. Um dos momentos mais significativos dessa articulação de força em prol da redemocratização foi à chamada Passeata dos Cem Mil, realizada no Rio de Janeiro, em 25 de junho de 1968. Essas manifestações desencadearam perseguições, mortes, censura... que culminariam com a decretação do AI₅, em 13 de dezembro do mesmo ano.

General Emílio Garrastazu Médici

(30-10-1969/15-03-1974)

- Luta intensa contra a guerrilha urbana, que foi desmantelada, com o saldo de muitos presos, mortos e desaparecidos.
- Guerrilha rural na região do Araguaia, sul do Pará e norte de Goiás.
- Censura à imprensa, com censores instalados nas redações dos jornais.
- Construção de grandes obras, como a Ponte Rio—Niterói e a Transamazônica.
- Crescimento econômico, conhecido como “milagre brasileiro”, com muitos investimentos e contenção dos salários.

General Ernesto Geisel

(15-03-1974/15-03-1979)

- Início do processo de abertura política, com crescente liberdade de imprensa e revogação do Ato Institucional n.º 5, em 1.º de janeiro de 1979.
- Vitória oposicionista nas eleições parlamentares de 1974: o MDB elegeu 16 senadores contra apenas cinco da ARENA.
- Problemas na área militar: Geisel demitiu o comandante do Segundo Exército, general Ednardo d’Ávila Mello, após a morte do jornalista Vladimir Herzog e do operário Manuel Fiel Filho em quartel de sua jurisdição. Também foi demitido o Ministro do Exército, general Sílvio Frota, que estava articulando sua candidatura à presidência, contra o candidato da preferência de Geisel, o general João Baptista Figueiredo. O general Hugo Abreu, chefe da Casa Militar da presidência da República, foi exonerado por não concordar com o encaminhamento dado à sucessão presidencial.

General João Baptista de Oliveira Figueiredo

(15-03-1979/...)

- Tomou posse no dia 15 de março de 1979, prometendo “fazer deste país uma democracia”.
- Anistia política, reforma partidária, adiamento das eleições municipais.

OBJETIVOS ECONÔMICOS

Os principais objetivos econômicos dos governos posteriores a 1964 foram os seguintes:

180

Foto nº 10: Piletti (p. 180).



“Passeata dos Cem Mil”, no Rio de Janeiro, uma das manifestações populares de protesto contra o regime realizadas em 1968

- levar o país a um maior crescimento econômico;
- exercer um maior controle sobre a inflação;
- diminuir as diferenças regionais em termos de desenvolvimento;
- diminuir os déficits de nossa balança de pagamentos;
- incentivar a exportação;
- atrair capitais estrangeiros, oferecendo-lhes possibilidades de lucros consideráveis e estabilidade política;
- conter o crédito e os salários.

Esses objetivos constaram do **Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG)**, elaborado durante o governo Castelo Branco (1964-1967), e foram perseguidos durante todos os governos posteriores, sem que maiores resultados fossem alcançados.



Marcha da família com Deus pela liberdade
(S. Paulo, março de 1964)

Passeata dos cem mil (RJ., junho de 1968)

I. Novos atores na cena política

Com a vitória do movimento militar, o Comando Supremo da Revolução (assim ele se autodefiniu) editou o Ato Institucional n.º 1, suspendendo as garantias constitucionais e estabelecendo um prazo de 60 dias, durante os quais poderia casar mandatos e suspender direitos políticos.

Os expurgos atingiram os principais líderes do governo deposto: João Goulart, Leonel Brizola, Almino Afonso, Abelardo Jurema, Darci Ribeiro, Celso Furtado, Miguel Arraes, Francisco Julião e muitos outros. A Frente Parlamentar Nacionalista foi extinta, o mesmo ocorrendo com todas as organizações que exigiam as reformas de base: o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), o Pacto de Unidade e Ação (PUA) e as Ligas Camponesas. Sindicatos e federações operárias sofreram intervenções do Governo, sendo seus líderes presos ou exilados, assim como camponeses e estudantes acusados de subversão da ordem.

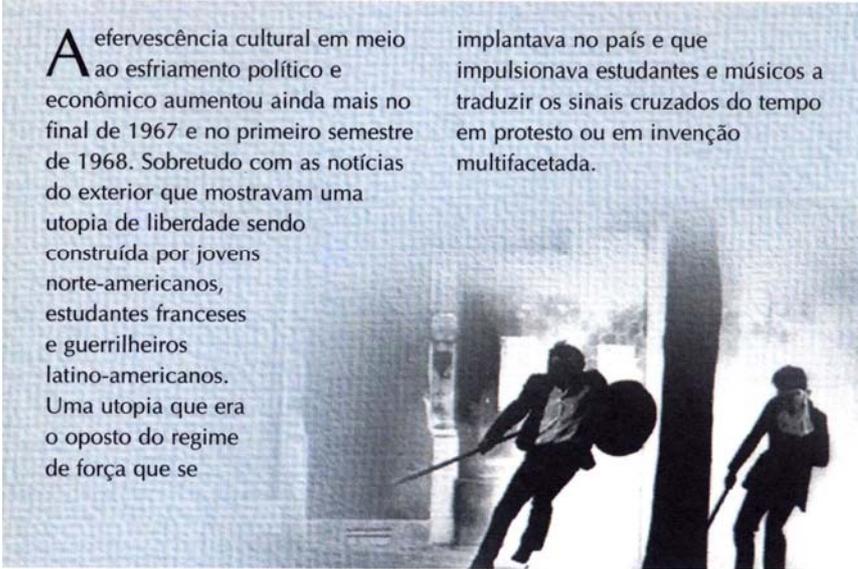
Após essas medidas, foram instaurados inquéritos, seguidos de processos políticos a cargo da Justiça Militar.

Nem só as esquerdas tiveram baixas, entretanto. No último dia permitido pelo AI-1 para cassações, foi punido o então senador Juscelino Kubitschek, candidato do PSD às eleições presidenciais previstas para 1965. Os setores liberais da burguesia sofriram a sua primeira grande derrota política após a mudança de março de 1964.

O movimento vitorioso legitimava-se como restaurador da economia — abalada pelas constantes greves — e favorável à definição de um padrão de desenvolvimento baseado na livre empresa, contrário ao intervencionismo do Estado. Politicamente, o projeto do General Castelo Branco, escolhido como presidente, incluía o fortalecimento do Executivo e a segurança do Estado, para a qual foram criados órgãos como o *Serviço Nacional de Informações (SNI)*. O “inimigo” era externo e estava também dentro do país.

A efervescência cultural em meio ao esfriamento político e econômico aumentou ainda mais no final de 1967 e no primeiro semestre de 1968. Sobretudo com as notícias do exterior que mostravam uma utopia de liberdade sendo construída por jovens norte-americanos, estudantes franceses e guerrilheiros latino-americanos. Uma utopia que era o oposto do regime de força que se

implantava no país e que impulsionava estudantes e músicos a traduzir os sinais cruzados do tempo em protesto ou em invenção multifacetada.



Manifestação estudantil em Paris, maio de 1968

Protestos estudantis

Os sinais de fora repercutiram com intensidade num país que parecia caminhar na contramão dos tempos. A contestação juvenil confundiu-se com a contestação política ao regime em



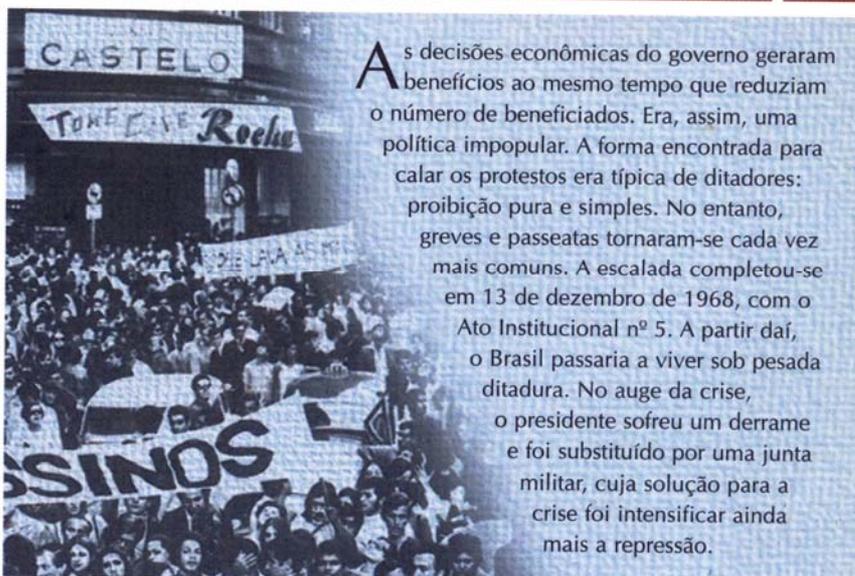
Passeta dos 100 mil no Rio de Janeiro

1968. No Rio de Janeiro, um tiro, que atingiu o estudante Édson Luís de Lima Souto no restaurante Calabouço durante uma manifestação, foi o estopim que deflagrou a onda de protestos. No dia seguinte à morte, 50 mil pessoas reuniram-se para acompanhar o enterro. Políticos, operários e religiosos aderiram ao protesto contra a ditadura militar. Nos dias seguintes, as passeatas se multiplicaram. Em junho de 1968, o movimento atingiu o auge, com uma passeata de mais de 100 mil pessoas.

Em São Paulo, os protestos foram-se multiplicando ao longo do ano. No Dia do Trabalho, o governador Abreu Sodré chegou a ser apedrejado. Estudantes favoráveis ao regime organizaram o Comando de Caça aos Comunistas, cujo maior centro de apoio era a Universidade Mackenzie, na rua Maria Antonia. Do outro lado da rua, ficava a Faculdade de Filosofia da USP, núcleo

Ato Institucional nº 5

323



Passeata dos 100 mil, no Rio de Janeiro, 1968

As decisões econômicas do governo geraram benefícios ao mesmo tempo que reduziam o número de beneficiados. Era, assim, uma política impopular. A forma encontrada para calar os protestos era típica de ditadores: proibição pura e simples. No entanto, greves e passeatas tornaram-se cada vez mais comuns. A escalada completou-se em 13 de dezembro de 1968, com o Ato Institucional nº 5. A partir daí, o Brasil passaria a viver sob pesada ditadura. No auge da crise, o presidente sofreu um derrame e foi substituído por uma junta militar, cuja solução para a crise foi intensificar ainda mais a repressão.

Arbítrio total

O AI-5 promoveu a maior concentração de poder já vista na história do Brasil. O presidente incorporou várias atribuições do Legislativo: convocar e colocar em recesso o Congresso, as assembleias estaduais e as câmaras municipais por ato complementar, em estado de sítio ou fora dele. Mesmo com o Legislativo em recesso, ficava autorizado a legislar sobre a esfera federal, estados e municípios. Também podia decretar a intervenção em estados e municípios sem precisar atender às limitações da Constituição. Quanto aos direitos individuais, o presidente podia suspender os direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de dez anos; cassar mandatos legislativos; demitir, remover ou aposentar funcionários – até mesmo juízes – do governo ou de empresas estatais; confiscar os

bens de qualquer funcionário. Nem o Judiciário escapou ao controle. Além de atribuir ao Executivo o poder de aposentar ou afastar juízes, o AI-5 suspendeu a garantia de habeas-corpus. E nenhuma medida tomada com base no ato era passível de discussão judicial. A justificativa de tanta violência era econômica, para permitir “a obra de reconstrução econômica, financeira e moral do país”.



Gama e Silva (à esq.) anuncia o AI-5

Foto nº 13: Caldeira (p. 323).

Estudantes, trabalhadores e artistas, além de alguns setores da Igreja católica, que em um primeiro momento chegaram a apoiar o golpe, intensificaram suas manifestações contra a ditadura. Ao longo de 1967, os estudantes foram às ruas protestar contra um acordo firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos que previa a privatização das universidades públicas brasileiras.

Em 1968 as manifestações se multiplicaram e a repressão intensificou-se. Em março, estudantes que protestavam pela melhoria da qualidade da comida servida no restaurante Calabouço, ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, entraram em choque com a polícia. No confronto, o jovem Édson Luís de Lima Souto, de 17 anos, morreu baleado. O enterro do rapaz foi acompanhado por mais de 50 mil pessoas e desencadeou uma onda de protestos.

O auge dessas manifestações ocorreu em junho, quando cerca de 100 mil pessoas saíram pelas ruas do Rio de Janeiro em passeata pelo fim da ditadura no país. Entre os presentes encontravam-se políticos da oposição, intelectuais, religiosos, estudantes e artistas, como Chico Buarque, Milton Nascimento, Caetano Veloso e Gilberto Gil.

Em outubro de 1968 os estudantes desafiaram mais uma vez a ditadura e organizaram, clandestinamente, o 30º Congresso da UNE. Realizado em Ibiúna, na Grande São Paulo, o encontro foi descoberto pela polícia, que invadiu o local e prendeu centenas de estudantes, entre eles Luís Travassos, presidente da UNE, José Dirceu, presidente da União Estadual dos Estudantes de São Paulo, e Vladimir Palmeira, ex-presidente da União Metropolitana dos Estudantes do Rio de Janeiro.

Os trabalhadores também protestavam. Cerca de 15 mil operários de Contagem, em Minas Gerais, e 10 mil metalúrgicos de Osasco, em São Paulo, fizeram em 1968 as primeiras grandes greves desde a implantação da ditadura militar. A resposta do governo foi violenta: centenas de pessoas foram presas e sindicatos sofreram intervenção.

Diante dessa mobilização popular, o governo decidiu fechar ainda mais o cerco e decretou, no dia 13 de dezembro de 1968, o *Ato Institucional número 5*, AI-5, o mais repressivo de todos. Por meio dele, o presidente poderia fechar o Congresso e legislar sobre qualquer assunto, intervir nos Estados, aposentar funcionários públicos e suspender o *habeas corpus* para os chamados crimes

políticos, entre outras medidas. A censura à imprensa se tornou ainda mais rígida, como mostra o box abaixo.



Luiz Armando Queiroz, Nelson Motta, Edu Lobo, Chico Buarque, Caetano Veloso, Nana Caymmi, Gilberto Gil, Paulo Autran e Leonardo Villar entre os manifestantes da *Passeata dos Cem Mil*, no Rio de Janeiro, em julho de 1968. Os intelectuais e os artistas uniam-se aos estudantes na luta contra a ditadura militar.

CALE-SE!

Os militares procuraram, das mais variadas maneiras, calar a voz das pessoas que faziam oposição à ditadura. Um desses meios foi a forte censura imposta aos meios de comunicação e aos artistas em geral. Notícias, livros, filmes, músicas, peças de teatro só podiam chegar ao público depois de passar pelo crivo dos censores. Ao fazer isso, os militares alegavam estar preservando a "segurança nacional" e a "moral da família brasileira".

Em São Paulo, o jornal *O Estado de S. Paulo* substituiu as matérias censuradas por receitas culinárias e trechos do poema *Os lusíadas*, de Camões, para deixar explícita ao leitor a ação da censura. No Rio de Janeiro, o *Jornal do Brasil* simplesmente retirava as matérias censuradas, deixando em seu lugar enormes espaços em branco. Periódicos alternativos, como *O Pasquim* e *Opinião*, desobedeciam aos censores e publicavam artigos que incomodavam o regime. Em represália, a polícia retirava os exemplares à venda nas bancas e, com frequência, prendia os jornalistas responsáveis por essas publicações.

As fotografias analisadas, representam as manifestações efetivadas pelo movimento estudantil e, principalmente, a Passeata dos Cem Mil. Organizamos essa análise em dois momentos: primeiro, o das fotografias da Passeata do Cem Mil, e o segundo, de outros momentos de atuação dos estudantes.

As imagens (fotografias) que representam a Passeata dos Cem Mil estão presentes nos livros de Alencar (1981), Nadai/Neves (1986), Piletti (1982), Caldeira (1997) e Azevedo/Seriacopi (2005). Esse conjunto é constituído por seis fotografias, sendo que nas obras de Nadai/Neves e Piletti apresentam a mesma fotografia. Os cinco livros trazem, na realidade, cinco fotografias que mostram cenas de rua, mas não indicam o respectivo local (endereço). Esses livros afirmam que ela ocorreu em junho de 1968, mas não especificam a data.

A fotografia apresentada pelos livros de Nadai/Neves e Piletti pertence ao acervo da Agência Estado. Apenas a fotografia do livro de Azevedo/Seriacopi identifica como autor: Wilton Júnior da Agência Estado. A fotografia do livro de Alencar e as duas do livro de Caldeira não apresentam seus autores. Ao investigarmos se os livros especificam a temática que a fotografia representa, constatamos que apenas Nadai/Neves referem-se a “uma das maiores manifestações populares de protesto contra o regime”, o que vem ao encontro das idéias de Azevedo/Seriacopi, que complementam dizendo o nome de alguns artistas partícipes da Passeata dos Cem Mil como Edu Lobo, Nana Caymi, Leonardo Villar, Paulo Autran entre outros.

Todas as fotografias são em preto e branco e representam o público no espaço das ruas. Poderíamos dizer que a fotografia do livro de Alencar é pequena e ocupa a margem direita superior da página; Nadai/Neves e Piletti apresentam uma fotografia de tamanho grande no lado direito da parte superior da página; Caldeira mostra duas fotografias pequenas: uma do lado esquerdo inferior (p. 318) e a outra no lado esquerdo da parte superior (p. 323); já Azevedo/Seriacopi apresentam uma fotografia grande na parte inferior da página. É pertinente ressaltar que essas fotografias são utilizadas a título de ilustração do texto.

data do decreto-lei e de acordo com ele, os candidatos não poderiam mais aparecer ao vivo nesses meios de comunicação e deveriam se restringir a apresentar seu currículo para apreciação dos eleitores. Um ano depois novas alterações evidenciaram o receio do crescimento da oposição: após fechar o Congresso Nacional, Geisel lançou o **Pacote de Abril**, que, entre outras medidas, instituiu a eleição indireta para 1/3 do Senado, ampliou o número de deputados dos estados das regiões Norte e Nordeste e alterou as regras das eleições para governadores estaduais.

Contando com esse reforço para as eleições parlamentares de novembro de 1978, o governo manteve a maioria e, conseqüentemente, o controle político do Congresso Nacional. Apesar de receber mais de 50% dos votos, o MDB constituía pouco mais de 1/3 do Senado. O partido da oposição venceu em todo o Sul e Sudeste, onde se destacaram nomes como Pedro Simon (RS), José Richa (PR), Franco Montoro (SP), Nelson Carneiro (RJ) e Tancredo Neves (MG).

Apesar de sua “derrota”, as eleições de 1978 marcam a consolidação do MDB como frente de oposição. Isso se deu porque o partido conseguiu estreitar seus laços com os movimentos de resistência civil, o que lhe conferiu bases sociais mais sólidas. Por outro lado, tais movimentos puderam ampliar sua atuação, tendo o MDB como seu instrumento político para a democratização do país. Entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Igreja católica atuaram conjuntamente no sentido de combater o autoritarismo e a censura.

A volta dos estudantes

“Pelas liberdades democráticas”; “Em defesa do ensino público e gratuito”; “Anistia a todos os presos e exilados políticos”; “Pelo fim da censura”; “Abaixo a ditadura”. Em 1977, cabeludos, barbudos e inconformados, jovens traziam novamente suas palavras de ordem para as ruas em várias cidades do país. Uma nova geração de estudantes retomava a prática política de contestação. Na memória, antigas palavras de ordem, lembranças de líderes mortos e exilados, e críticas à luta armada. A derrubada da ditadura deveria ser construída a partir da aliança com todos os setores democráticos. A ação deveria ser política, não militar. Nesse sentido, o MDB constituía o campo estratégico privilegiado para essa aglutinação das forças oposicionistas.

Passadas relâmpago, greves nas universidades, cartas abertas à população e confrontos com a polícia. Apesar de proibidas, as manifestações cresciam a cada semana. Nas escolas e universidades apareciam novas lideranças que comandavam os protestos e disputavam a direção do movimento estudantil, dividido em inúmeras pequenas organizações.

A essa altura, a maior parte dos jovens brasileiros mantinha-se alheia aos questionamentos políticos. Formada durante a ditadura, essa nova geração não desenvolveu uma cultura própria e particular. Amortecida pela sociedade de consumo e pelo autoritarismo, ela nutria desprezo pela prática política. Filhos do silêncio imposto pelo regime autoritário, muitos viram alguns de seus professores “desaparecerem” das escolas e uni-



Repressão ao movimento estudantil, 1977.

Na PUC-SP, em setembro de 1977, os estudantes organizaram o ato mais ousado daquele ano: em reunião discutiam os passos da reorganização da UNE. Dirigidos pelo coronel Erasmo Dias, então secretário de Segurança Pública, a polícia, agentes do DOI-Codi e grupos de extrema direita invadiram a universidade, prenderam cerca de 900 estudantes, espancaram dezenas de professores e alunos, depredaram salas de aula e laboratórios, destruíram livros e documentos. Vítima da explosão de uma bomba de gás lacrimogênio, uma estudante teve seu rosto desfigurado. Apesar da repressão, dois anos depois, o XXXI Congresso da UNE foi realizado em Salvador.



"Caminhando e cantando e seguindo a canção... Vem, vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer..." A canção de Geraldo Vandré (Pra não dizer que não falei de flores), proibida pela censura, estava em todos os corações e mentes. Estes jovens, contestadores de 1968, hoje seriam adultos: quantos sobreviveram? Quantos ideais permaneceram? O que o tempo, este corruptor, faz de todos nós?



Vladimir Palmeira, o mais importante líder estudantil de 1968.

acordo MEC-Usaid previa a colaboração dos técnicos americanos na reformulação do ensino brasileiro. E o que os ianques propunham? Acabar com as discussões políticas na universidade: estudante deveria apenas ser mão-de-obra qualificada para atender as multinacionais aqui instaladas. Além disso, o governo queria que o ensino superior fosse pago. Ou seja, faculdade só para minoria de classe média alta para cima.

Mas a UNE estava lá para lutar contra. Época gloriosa do movimento estudantil. Coragem, sonhos libertários, utopia na alma. A juventude queria o poder no mundo! Os estudantes iam para a rua contra um governo que esculhambava a universidade pública, contra um regime militar. Apesar de proibidas, suas passeatas nas ruas atraíram cada vez mais participantes, de operários e boys a donas de casa e profissionais liberais. A grande imprensa chamava-os de "infantis", "toxicômanos", "desequilibrados". A polícia atacava. Cassetetes, gás lacrimogêneo, caminhões brucutu. Eles respondiam com pedras, bolas de gude (contra a cavalaria da PM), coquetéis molotov e idealismo. Os principais líderes estudantis estavam no Rio de Janeiro: Vladimir Palmeira e Luís Travassos.

Se você estivesse em 1968...

Imagine que você, com sua idade atual, acaba de voltar no tempo. Estamos em 1968, no Rio de Janeiro. Em que é que você está pensando? O que é que você faz no dia-a-dia?

Bem, você é de classe média (na nossa imaginação) e está se preparando para o vestibular. Assustador. A faculdade tem vagas reduzidas. Aliás, essa é uma das bandeiras do movimento estudantil: alargar o funil que desemboca na universidade. Que curso você vai seguir? A maioria quer ser engenheiro, médico, advogado. Mas tem gente que quer conhecer o Brasil para transformá-lo: vão estudar sociologia, história, filosofia e até economia. Um amigo seu diz, brincando, que tem um professor de sociologia da USP que um dia ainda vai ser presidente da República.

Na faculdade, quem não é de esquerda está por fora. Claro que há uma porção de gente alienada, que nem dá bola para o que acontece no país. Mas você e seus amigos são conscientizados. O problema é que existe uma floresta de partidos e grupelhos de esquerda: PC do B, AP, Polop, Dissidência na Guanabara e tantos outros (sigla era um troço importante naquela época). Só não vale o PCB, que não é bem visto pela garotada, que o chama de "Partidão". Parece com um velho sábio que não dá mais no couro. Na verdade, o fato de o PCB não aceitar a luta armada contra o regime tira o charme dele. Afinal, todos temos pôster de Che Guevara e Ho Chi Minh na parede de casa e gostamos de nos imaginar na selva entre os camponeses, com idéias na cabeça e um fuzil na mão.

As pessoas lêem o suficiente para não se sentirem alienadas. Estamos em 1968 e alguns autores são obrigatórios: Leo Huberman, Engels, Lênin, Néelson Werneck Sodré, Caio Prado Jr, Moniz Bandeira e o famoso manual marxista de Politzer. Quem não leu, ouviu falar. O que é suficiente para participar de um debate, que é o que mais interessa. Para os mais metidos a espertos, cabe citar Marcuse, Althusser, Gramsci e Erich Fromm.

No corredor da faculdade, vocês discutem política. Baixinho, mas escancarado (até 1968 ainda dava para fazer isso). De

O resultado foi trágico: várias cassações de direitos políticos e de mandatos e fechamento do Congresso Nacional, em 1966. A ditadura se consolidava.

O Congresso reuniu-se novamente em janeiro de 1967 para promulgar a nova Constituição do Brasil, dando a impressão de que a normalidade política havia sido restabelecida. Depois de surda disputa nos bastidores da política militar, o candidato escolhido para a presidência foi o então ministro do Exército, Costa e Silva, o que significou uma derrota para o grupo castelista. O vice-presidente foi o jurista Pedro Aleixo. Ambos foram eleitos indiretamente pela Arena, partido do governo. O MDB, partido da oposição, retirou-se do Congresso em sinal de protesto.

Antes da posse de Costa e Silva, Castello Branco ainda fez promulgar várias leis que aumentaram ainda mais o poder da presidência da República: a Lei de Imprensa e a Lei de Segurança Nacional.

O novo presidente prometeu restaurar os direitos democráticos, animando a oposição.

Em setembro de 1967, Juscelino e Lacerda, com o apoio de Jango, de Jânio e de Leonel Brizola, formaram a chamada Frente Ampla, que tinha por objetivo lutar pela restauração do poder civil.

Para a direita militar da linha-dura, a Frente era um movimento destinado a reconstruir a situação anterior a 1964. Por essa razão era preciso continuar com o regime de exceção e adiar para um futuro incerto e malsabido a restauração da democracia.

A oposição perdia assim as suas esperanças na volta da normalidade democrática. Isso levou setores da esquerda a pensar na luta armada como a única forma de ação política conseqüente.

A crise política, o AI-5 e a luta armada

Os movimentos estudantis, as lideranças operárias e o Partido Comunista discutiam a situação política na clandestinidade. O Partido Comunista insistia na tese de que a luta contra o regime militar deveria ser pela via política, e não pela luta armada, como os outros setores pretendiam.

Em março de 1968, a polícia matou o estudante Edson Luís em uma manifestação de estudantes no Rio de Janeiro. Imediatamente uma onda de protestos tomou conta da cidade: passeatas, comícios, choques com a polícia.

O MDB, os intelectuais e a Igreja manifestaram o apoio aos estudantes. Organizou-se a Passeata dos 100 Mil, com a participação de diversos setores da sociedade.

Do movimento estudantil, a onda de protesto estendeu-se para o movimento operário. Em abril ocorreu uma grande greve na cidade de Contagem, Minas Gerais, na qual quase 7.000 trabalhadores cruzaram os braços. Em São Paulo, nas comemorações do 1º de Maio, o governador Abreu Sodré foi apedrejado. Em julho de 1968, na cidade de Osasco (São Paulo), os operários entraram em greve. Em setembro, no Rio de Janeiro, os bancários fizeram o mesmo. Era a primeira vez, depois de março de 1964, que o movimento operário desafiava o regime militar e protestava contra o arrocho salarial.

As tropas do exército entraram em prontidão. O alto comando das Forças Armadas efetuou várias reuniões de emergência. O ministro do Trabalho, Jarbas Passarinho, encarregou-se de reprimir o movimento grevista.

Em meio a essa movimentação toda é que se teve notícia dos primeiros atentados a bomba.



A polícia reprime manifestação de estudantes em São Paulo, em agosto de 1968.

12/08/1968. Foto: AE

376

Capítulo 68



O longo ciclo militar

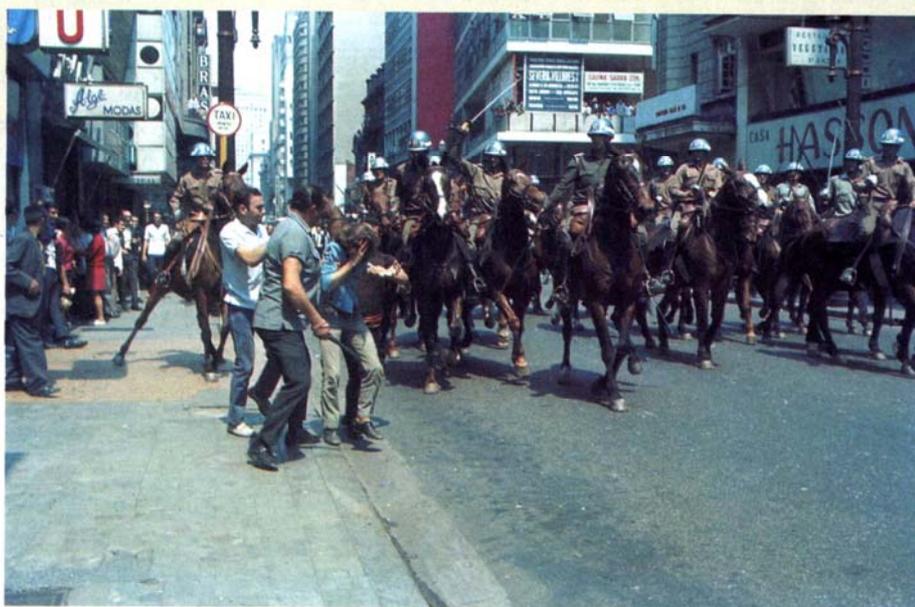
Em 1964, os militares tomaram o poder e implantaram uma ditadura no Brasil. Muitos dos direitos constitucionais foram suspensos e substituídos por uma série de medidas de exceção. Os golpistas procuraram definir esse assalto à democracia como uma revolução. Com essa expressão eles procuravam legitimar o golpe de Estado que depusera um presidente eleito democraticamente pelo voto popular.

A esse ato de força seguiram-se vinte anos de ditadura, durante a qual os militares impuseram seu projeto ao país — um projeto de modernização do Brasil pela via conservadora e autoritária. Nesse período, nosso país assistiu, com perplexidade, à supressão das liberdades civis e à repressão indiscriminada dos movimentos sociais organizados, à qual não faltaram requintes de crueldade, como tortura, assassinatos e perseguições.

Pare, Olhe, Reflita

Apesar da repressão, nunca deixou de haver oposição ao regime militar implantado em 1964. Com o passar dos anos, ela cresceu e chegou ao ponto máximo em 1968. Como ocorreu em outras partes do mundo, também o Brasil naquele ano foi sacudido por manifestações políticas de grandes proporções. Na linha de frente da revolta estavam os estudantes. De norte a sul do país, eles exigiam a volta da democracia, reformas no ensino e mais verbas para a educação, entre outras reivindicações.

Reunidos em grupos, façam uma descrição da imagem. Depois, respondam à seguinte questão: que argumentos vocês usariam para condenar a ditadura?



.....
Policiais militares e civis reprimem manifestação estudantil em São Paulo, outubro de 1968.
.....

Carlos Nambu/Abri/Imagens

Ao procurarmos imagens que representam outros momentos da ação do movimento estudantil, encontramos fotografias nos livros de Campos (1999), Schmidt (2001), Mota/Braick (2002), Pedro/Lima/Carvalho (2004) e Divalte (2004). Quanto à data e o local representado, levantamos os seguintes dados: no livro de Campos, a fotografia representa a repressão ao movimento estudantil, possivelmente em rua de São Paulo, em 1967; Schmidt mostra duas fotografias onde aparecem jovens contestadores em 1968, mas não especifica data e lugar, em uma delas lembra Vladimir Palmeira, o mais importante líder estudantil de 1968; Mota/Braick focalizam o protesto estudantil contra a repressão policial e política realizado na avenida Borges de Medeiros, em Porto Alegre, em 04 de julho de 1968; Pedro/Lima/Carvalho destacam a repressão policial aos estudantes em 12 de agosto de 1968, em São Paulo. Finalmente, Divalte mostra o confronto entre estudantes e policiais também em São Paulo, em outubro de 1968.

No que diz respeito aos autores das fotografias elencamos o seguinte: as fotografias dos livros de Campos e Schmidt não apresentam nenhuma referência; a fotografia do livro de Mota/Braick pertence à Última Hora/Acervo AESP; a do livro de Pedro/Lima/Carvalho pertence à AE. Em compensação, a fotografia apresentada por Divalte tem como autor Carlos Namba e faz parte do acervo da Abril Imagens.

As fotografias dos livros de Campos, Mota/Braick e Pedro/Lima/Carvalho são em preto e branco, enquanto as dos livros de Schmidt e Divalte são coloridas. No que diz respeito ao tamanho e o local em que aparecem nas páginas dos livros didáticos, constatamos o seguinte: no livro de Campos é uma fotografia grande que ocupa a parte inferior da página; uma das fotografias do livro de Schmidt é grande e

ocupa toda a parte superior, enquanto a outra representa Vladimir Palmeira e ocupa o lado esquerdo inferior da página; em Mota/Braick, é uma fotografia pequena e situa-se no lado direito da parte superior da página; em Pedro/Lima/Carvalho, é uma fotografia maior que a anterior e ocupa praticamente toda a parte inferior da página; a última fotografia presente no livro de Divalte é grande e ocupa a porção centro-direita da parte inferior da página. Quanto à relação das temáticas com a realidade representada, as fotografias trazem poucas informações, excetuando-se uma focalizada por Schmidt que estabelece um diálogo entre a música “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré e o movimento estudantil. Na prática, essa música, proibida pela censura, permaneceria como ícone da resistência.

No governo do Presidente Médice (1969 - 1974), o Brasil vivenciou um dos períodos mais violentos da ditadura militar. A censura, violência, tortura e assassinatos tornaram-se marcas desse tempo. Esse governo silenciou a imprensa e alguns setores minoritários da sociedade, adversários do regime.

Ainda, procurou neutralizar as massas populares que sobreviviam por ter esperança em dias melhores. Nessa perspectiva, é que o governo Médice, visando fortalecer o regime e esconder o clima de terror instaurado em todo Brasil, cria um programa de propaganda governamental alicerçado nas idéias de conscientização cívica e de cooperação dos brasileiros para o engrandecimento do País. A Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP) e a TV Globo encarregaram-se de realizar a propagação.

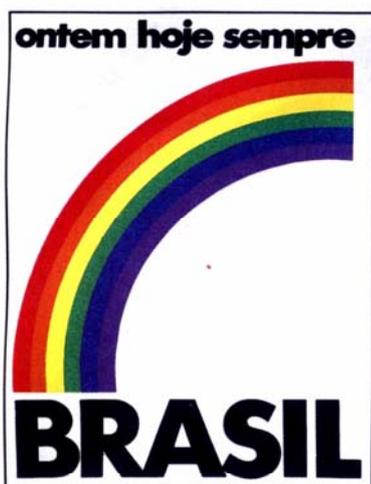
É nessa esteira que são forjados slogans ufanistas, como “Ninguém segura esse país”, “Brasil, conte comigo”, “Brasil, ame-o ou deixe-o”, que levaram os brasileiros a acreditar que estavam vivendo um momento histórico sem precedentes. Nesta mesma época, a seleção brasileira de futebol ganha a Copa do Mundo (1970), no México, e conquista o tricampeonato do Mundo. Era a época do “Ninguém segura este país” e da marchinha “Pra frente Brasil”, que se tornou no verdadeiro hino da copa e uma das músicas mais cantadas no carnaval de 1971.

O general-presidente e seus adeptos transformaram esse evento em uma “conquista do Estado Brasileiro” e tratavam de construir uma outra idéia do contexto histórico então vivenciado. A campanha de publicidade tratava de divulgar imagens do Presidente nos estádios e junto aos grandes jogadores, aproveitando a paixão do povo pelo futebol. As vitórias conquistadas pela seleção brasileira aliavam-se às falsas perspectivas do “milagre econômico” para a criação de um entusiasmo coletivo que acabavam encobrando a violência e buscavam o período militar mais popular.

A propaganda mistura apelos lógicos e emocionais, informação e argumentação, medo e inveja, fascínio pelo novo e necessidade de segurança. Além de muitos outros elementos, à primeira vista paradoxais e antagônicos, que ela junta e combina para atingir seu propósito maior de gerar nos consumidores — pela persuasão — comportamentos que beneficiem o anunciante que a utiliza.

A propaganda, dessa forma, age sobre o indivíduo, a família, os grupos sociais, a comunidade, enfim, a sociedade como um todo, em um processo de grande sinergia, no qual cada anúncio interfere em muitos outros, através dos meios de comunicação.”

(Rafael Sampaio, *Propaganda de A a Z*, p. 23 e 24.)



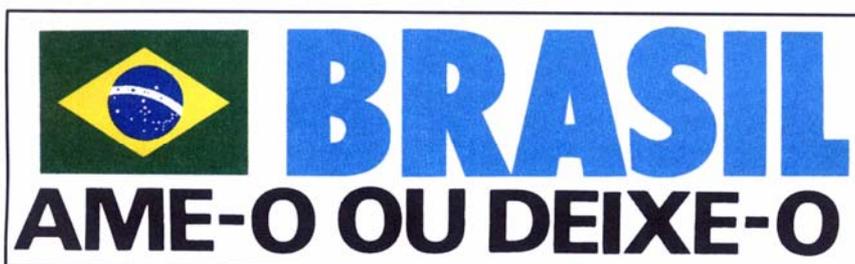
Cartaz de propaganda do regime militar: "Ontem, Hoje, Sempre. Brasil".



Cartaz de propaganda do regime militar: "Ninguém mais segura este país".



Cartaz de propaganda do regime militar: "Até 1964 o Brasil era apenas o país do futuro. E então o futuro chegou".



Cartaz de propaganda do regime militar: "Brasil: Ame-o ou Deixe-o".

- Identifique as principais mensagens de cada uma das peças de propaganda.
 - Como tais mensagens agiam sobre os cidadãos brasileiros? Que efeitos e atitudes provocavam?
2. O cartaz abaixo foi elaborado por representantes da esquerda francesa em maio de 1968 e servia como instrumento de propaganda do movimento que se pretendia revolucionário. Analise as mensagens contidas nesse cartaz.



Cartaz francês de maio de 1968: "Nós somos o poder".

A repressão

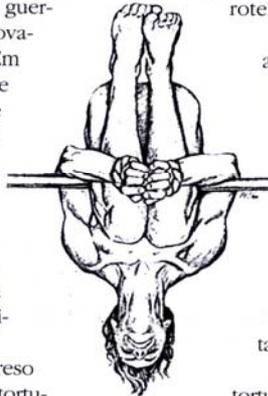
*"Ou então cada paisano e cada capataz
Com sua burrice fará jorrar sangue demais
Nos pantanais, nas cidades, caatingas
E nos gerais"*

CAETANO VELOSO

Como é que a ditadura conseguiu dizimar a guerrilha? Prepare-se, amigo leitor: se você não tiver estômago, é melhor pular essa parte. Porque a repressão foi selvagem.

Imagine que você fosse um guerrilheiro naquela época. Documento falso, revólver escondido na cintura, olhar assustado para qualquer pessoa da rua. Distante da família, dos amigos, de qualquer conhecido. Clandestino. Codinome, ou seja, nome inventado, nem os companheiros sabiam sua identidade. Se fossem presos, não poderiam te revelar. Você se esconde num apartamento discreto no subúrbio. E muda de residência quase todo o mês. Esse esconderijo é chamado de *aparelho*. Um dia, você tem um *ponto*, ou seja, um encontro marcado com outro guerrilheiro. Ele não aparece. Provavelmente, *caiu* (foi preso). Em algumas horas, debaixo de paulada, pode ser que ele abra. Os meganhas logo vão chegar. É preciso desativar o aparelho rápido. De repente, chega a polícia. Tiroteio. Mortes. Se você escapar com vida, vai direto para o porão. Agora sim, você vai sentir na pele a face mais negra do regime. A tortura.

Não houve guerrilheiro preso que não fosse barbaramente torturado. Ficar pendurado no pau-de-arara (um cavalete em que o sujeito fica preso pela barra que passa na dobra do joelho, com pés e mãos amarrados juntos) é um dos piores suplícios. Além disso, pontapés, queimaduras de cigarros, choques elétricos, alicates arrancando os mamilos, banhos de ácido, testículos amassados com alicate, arame em brasa introduzido pela uretra, dente arrancado a pontapés, olhos vazados com socos. Mulheres estupradas na frente dos filhos, homens castrados. A lista de atrocidades é infindável.



Pau-de-arara

Os torturadores são animais sádicos. Mas além da maldade pura e simples, havia a necessidade estratégica: a tortura extraía confissões em pouco tempo, dando oportunidade de prender outras pessoas, que também seriam torturadas, revelando mais coisas e assim por diante. Infelizmente, a tortura revelou-se bem eficaz.

Houve muita gente, entretanto, que nada falou. Veja bem, amigo leitor, bastava contar tudo que a tortura acabaria. Essa era a diabólica proposta. Imagine-se no lugar do preso, apanhando feito um cão, nu, sangrando, com a cabeça enfiada num balde cheio de fezes e vômito dos outros. Algumas frases e você seria mandado para um hospital. No entanto, muitos não falaram. Bravamente, recusaram-se a colaborar com a repressão.

Morto sob tortura tinha o caixão lacrado para ninguém ver o cadáver arreventado. O laudo oficial do IML dizia que a morte tinha ocorrido "em tiroteio com a polícia".

Uma geração que pagou um alto preço por seus sonhos: pagou com o próprio sangue. Por isso, amigo leitor, se hoje eu posso escrever essas linhas, se hoje você pode dizer o que pensa, saiba que entre os responsáveis por nossa liberdade estão aqueles que deram sua vida para que um dia o país não estivesse mais sob o jugo das botas da tirania.

Mas, afinal, quem eram os torturadores? Onde as pessoas eram torturadas? Ao contrário do que se possa pensar, a tortura não era feita em algum lugar escondido, uma casa de subúrbio ou uma fazenda afastada de tudo. Não, infelizmente as pessoas eram torturadas em lugares públicos, na frente de muitas testemunhas. Como **Mário Alves**, dirigente do PCBR, torturado até a morte nas dependências do Primeiro Batalhão de Polícia do Exército, na rua Barão de Mesquita, Tijuca, Rio de Janeiro. Reparou no local? Um quartel do Exército! Como também aconteceu em delegacias, em bases da Marinha. Através da Operação

 **BRASIL**
AME-O OU DEIXE-O

PROVADO



DEUS
E
BRASILEIRO



MAS
JÁ
DEIXOU
O
PAÍS



A charge de Ziraldo lembra os que tinham deixado o país fugidos da ditadura.



Guerreiro até o fim

Carlos Mariguella jamais deixou de lutar. Nascido na Bahia (1912), entrou para o PCB e participou da revolta de 1935. Preso, fugiu da cadeia. Em 1945, foi eleito deputado federal com destacada atuação.

Depois do golpe de 64, rompeu com o PCB porque acreditava na luta armada. Fundou a ALN (Ação Libertadora Nacional). Ao lado de Lamarca (pág. 342), foi o mais temido comandante guerrilheiro. Caiu numa emboscada e foi assassinado na rua em 1969.

Bandeirantes (OBAN), do DOI-CODI, dos Serviços de Informação das Forças Armadas (CENIMAR, CISA, CIEX), do DOPS e do SNI, o governo exterminou a guerrilha com brutalidade.

Claro que a maioria dos militares não teve nenhum envolvimento com a tortura. Muitos sequer sabiam que ela estava acontecendo. Mas é inegável que os torturadores ocupavam importantes posições no aparelho repressivo do Estado: eram policiais civis, PMs, agentes da polícia federal, delegados, oficiais e sargentos da Marinha, do Exército, da Aeronáutica, médicos que avaliavam a saúde da vítima e autorizavam a continuação da tortura.

Muito triste é saber que alguns desses monstros permanecem na polícia, nas Forças Armadas e que foram anistiados pelo general Figueiredo em 1979. Neste país, jamais um torturador sentou no banco dos réus.

A ditadura não se manteve só com violência física. Ela soube se valer de uma propaganda ideológica massacrante. Numa época em que todas as críticas ao governo eram censuradas, os jornais, a tevê, os rádios e revistas transmitiam a idéia de que o Brasil tinha encontrado um caminho maravilhoso de desenvolvimento e progresso. Reportagens sobre grandes obras do governo e o crescimento econômico do país convenciam a população de que vivíamos numa época incrível. Nas ruas, as pessoas cantavam: *"Ninguém segura esse país."*

Os guerrilheiros eram apresentados como "terroristas", "inimigos da pátria", "agentes subversivos". Qualquer crítica era vista como "coisa de comunista", de "baderneiro". Houve até quem chegasse ao cúmulo de acusar os comunistas de responsáveis pela difusão das drogas e da pornografia!

O futebol, como não poderia deixar de ser, foi utilizado como arma de propagan-

da ideológica. Na época, a esquerda se perguntava: "O futebol aliena os trabalhadores, é o ópio do povo?" E houve até quem torcesse para que o Brasil perdesse a Copa: como se o trabalhador brasileiro precisasse de uma derrota no jogo de futebol para realmente se sentir oprimido! Ou seja, quem estava supervalorizando o futebol: o povão ou a esquerda? De qualquer modo, meu amigo, aquela seleção brasileira de 1970 foi simplesmente o maior time de futebol que já existiu. Pelé, Tostão, Jairzinho, Gérson, Rivelino, Clodoaldo, Carlos Alberto Torres, seus craques são inesquecíveis. O tricampeonato conquistado na Copa do México encheu o país de euforia. Nas casas (pela primeira vez a Copa foi transmitida ao vivo pela televisão) e ruas o povo explodia de alegria e cantava: "Todos juntos, vamos / Pra frente Brasil..." Os homens do governo, claro, trataram logo de aparecer em centenas de fotos ao lado dos craques. Queriam que o país tivesse a impressão de que só tínhamos ganho a Copa graças à ditadura militar (embora as vitórias de 1958 e 1962 tivessem sido no tempo da democracia, com JK e Jango). O prefeito de São Paulo, Paulo (que não era São) Maluf, resolveu dar para cada jogador um automóvel zero quilômetro de presente. O presidente Médici, vestido com a camisa rubro-negra do Flamengo, era aplaudido de pé por parte da torcida no Maracanã. Triste país, o general chutava a bola, os torturadores chutavam os presos.

Além do futebol, os brasileiros conheceram uma nova paixão, o automobilismo. Até hoje, o mundo só teve um único piloto capaz de vencer na sua estréia na Fórmula 1: o nosso Emerson Fittipaldi, campeão mundial em 1972 e 1974.

Nas escolas vivia-se um clima de ufanismo (exaltação da pátria). Todo mundo tinha de acreditar que o Brasil estava se tornando um país maravilhoso. Nos vidros dos carros, os adesivos diziam: *Brasil - Ame-o ou Deixe-o*. É como se os perseguidos políticos foragidos tivessem se exilado por antipatriotismo. Um pontapé na verdade.

Claro que essa euforia toda no começo dos anos 70 não vinha só das vitórias esportivas e da máquina de propaganda do governo. Em realidade, o país vivia a excitação de um crescimento econômico espetacular. Era o tempo do *"milagre econômico"*.

Os tricampeões mundiais no México, em 1970.



344

4 de novembro de 1969, após quarenta anos de militância, Marighella morre numa emboscada armada pelo DOPS, na Alameda Casa Branca, na capital paulista.

Carlos Lamarca nasceu no Rio de Janeiro, em 27 de outubro de 1937, terceiro dos seis filhos de uma modesta família carioca. Aos 16 anos, já tomava parte nas manifestações de rua promovidas pelo movimento nacionalista "O petróleo é nosso". Em 1960, ingressou na Escola Militar de Agulhas Negras, em 1962 foi para o Egito como integrante da organização militar da ONU e em 1967 obteve a patente de capitão.



Cena do filme *Lamarca*, dirigido por Sérgio Rezende e interpretado pelo ator Paulo Betti, que procura reconstituir a trajetória do famoso guerrilheiro e do movimento de oposição armada aos militares.

Mas desde 1965, quando se transferiu para São Paulo, Lamarca havia feito sua opção pela luta revolucionária. Defensor das teses de Régis Debray e Che Guevara, teóricos do foco guerrilheiro, Lamarca apostava na tática de usar um pequeno grupo de homens bem treinados, que desencadeariam a insurreição para que esta se alastrasse espontaneamente, por força da adesão popular. Em 1968 ingressou na Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) e, em 1969, juntamente com dezesseis companheiros, instalou-se no Vale do Ribeira, começando o treinamento de guerrilha. Mas, em maio de 1971, a região foi cercada pelo Exército e pela polícia militar, que em 41 dias de operação conseguiu prender quatro guerrilheiros. Lamarca caiu na clandestinidade e, em discordância com a VPR, desligou-se da organização para aderir ao Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8). Em agosto, um militante do MR-8 caiu nas mãos da polícia e, sob tortura, revelou o paradeiro de Lamarca, então escondido no sertão baiano. As forças da repressão deram início à caçada, obrigando Lamarca a empreender uma longa e penosa rota de fuga pelo interior da Bahia. A aventura se estendeu de 18 de agosto a 17 de setembro, quando Lamarca, desnutrido, asmático e provavelmente contaminado pelo Mal de Chagas, foi surpreendido e morto pelos agentes da repressão.

Com a grande imprensa silenciada, as notícias sobre o que acontecia nos porões da ditadura eram veiculadas exclusivamente pela imprensa clandestina. Muitos documentos sobre as práticas de tortura e outros horrores da época só existem graças à ação da Igreja Católica, que

participou de movimentos de oposição à ditadura nas décadas de 1970 e 1980 e organizou um dossiê contendo registros daquele período.

O governo Médici destacou-se por ter sido o mais repressivo. Visando fortalecer o regime e encobrir o clima de terror instaurado no país, montou-se um aparato de propaganda que tinha como base a idéia da cooperação dos brasileiros para o engrandecimento da nação. Foram forjados *slogans* ufanistas, do tipo "Você constrói o Brasil", "Ninguém segura este país", "Brasil, conte comigo" e "Brasil, ame-o ou deixe-o", que despertavam euforia naqueles que acreditavam no progresso brasileiro.

O auge da campanha publicitária oficial foi atingido quando a seleção brasileira de futebol ganhou o tricampeonato na Copa do Mundo de 1970, disputada no México. O general-presidente e todos aqueles que lhe davam sustentação no poder transformaram o evento em uma "conquista do Estado brasileiro", e fortaleceram-se com esse acontecimento. A música "Pra frente Brasil", que se tornou uma espécie de hino da Copa de 1970, era repetido em todos os cantos:

"Noventa milhões em ação
Pra frente Brasil, do meu coração
Todos juntos vamos pra frente Brasil
Salve a seleção
De repente é aquela
Corrente pra frente,
Parece que todo o Brasil deu a mão
Todos ligados na mesma emoção
Tudo é um só coração..."



Capa da revista *O Cruzeiro* com a manchete "O caneco é nosso", referindo-se à conquista da Copa do Mundo de futebol, em 1970, no México, pela seleção brasileira, fato que foi muito explorado pelos militares para estimular o apoio da população à ditadura.

Apesar das promessas, Médici exerceu todo o seu mandato de cinco anos sob virtual estado de sítio, estabelecido pelo AI-5. O Legislativo transformou-se num órgão que servia unicamente para referendar os decretos vindos da presidência da República.

A imprensa, o rádio e a televisão estavam sob rigorosa censura. Ficaram famosas as receitas culinárias e os trechos de *Os lusíadas*, que, como forma de protesto, o *Jornal da Tarde* e o *Estado de S. Paulo* colocavam no lugar das matérias censuradas.

Repressão e propaganda

Em São Paulo, formou-se a Oban (Operação Bandeirantes), com membros do exército e da polícia, para combater a subversão armada e as manifestações de oposição. Com o apoio do ministro da Justiça e da legislação de exceção, os militares e a polícia prendiam, seqüestravam e torturavam os chamados “terroristas”, muitas vezes até a morte, com o objetivo de destruir os focos de resistência armada.

Os órgãos de segurança se sofisticaram e transformaram-se nos DOI-CODIs, misteriosas siglas que englobavam vários elementos das Forças Armadas e da polícia. Na maioria das vezes, não prestavam conta a nenhuma autoridade constituída, nem mesmo ao presidente. Várias pessoas desapareceram sem deixar o menor rastro. Um exemplo clássico é o caso do ex-deputado Rubens Paiva.

A repressão à luta armada foi violenta e eficaz: até o final de 1971, praticamente não havia mais nenhuma resistência armada por parte das organizações de esquerda.

O governo agia em duas frentes: reprimia e fazia uma maciça propaganda do regime. O Brasil, “uma ilha de tranqüilidade” em um mundo conturbado, caminharia para ser uma grande potência, conforme era difundido pelo rádio, televisão e cinema. Os automóveis tinham adesivos com os dizeres: “Brasil, ame-o ou deixe-o”, “Ninguém segura esse país”, “Brasil, um país que vai para frente”. Na mídia isso era associado às vitórias da seleção brasileira de futebol, que foi tricampeã do mundo em 1970. O presidente Médici se fez fotografar ao lado de Pelé, o maior jogador da história do futebol.

Todavia, o “Brasil grande” não era só propaganda. A



Roberto Stuckert/Folha Imagem

A vitória da seleção brasileira na copa de 1970 foi associada à imagem de um Brasil grande potência, que o regime militar procurava divulgar. Na foto, Pelé levanta a taça Jules Rimet ao lado do general Médici.

ditadura militar realizou grandes obras, nem todas com resultados positivos. Uma delas foi a Transamazônica, uma longa estrada cortando a Amazônia. No dizer do líder político Pedroso Horta, “é um caminho que parte do nada e leva ao nada”. Hoje a estrada está praticamente abandonada. Programas de assistência social, como aposentadoria para os trabalhadores do campo, foram mais bem-sucedidos e ajudaram a consolidar a imagem do governo.

No reverso da medalha, a renda concentrava-se cada vez mais e os salários dos trabalhadores não acompanhavam nem a inflação, nem o crescimento da economia. A vida intelectual, o ensino, a produção cultural e a participação política eram tolhidos pelo regime. Muitos, amedrontados pela repressão, recolheram-se no anonimato.

A idéia era a de que o Brasil estava trilhando um caminho de pleno progresso e desenvolvimento da consciência dos alunos e populares e que os brasileiros viviam em uma época incrível. Os governos procuravam aliar o discurso oficial às imagens de grandes projetos de engenharia civil que se tornaram símbolos de um Brasil potência como: a Transamazônica, a Ponte Rio-Niterói, a Hidrelétrica de Itaipu, as quais consumiram, na época, enormes custos e desencadearam posições contrárias.

Ao verificarmos a presença desses eventos que marcaram o período dos anos de 1970, encontramos nos livros de Campos (1999), Schmidt (2001), Mota/Braick (2002), Pedro/Lima/Carvalho imagens significativas.

Campos (1999), insere em seu livro quatro desses cartazes e propõe uma abordagem reflexiva. A esse respeito, recupera uma passagem de Sampaio (1995, p. 23 - 24) que diz:

A propaganda mistura apelos lógicos e emocionais, informação e argumentação, medo e inveja, fascínio pelo novo e necessidade de segurança. Além de muitos outros elementos, à primeira vista paradoxais e antagônicos, que ela junta e combina para atingir seu propósito maior de gerar nos consumidores – pela persuasão – comportamentos que beneficiem o anunciante que a utiliza. A propaganda, dessa forma, age sobre o indivíduo, a família, os grupos sociais, a comunidade, enfim, a sociedade como um todo, em um processo de grande sinergia, no qual cada anúncio interfere em muitos outros, através dos meios de comunicação.

Schmidt (2001, p. 344), por sua vez, salienta que “a ditadura não se manteve só com violência física. Ela soube se valer de uma propaganda ideológica massacrante”. Esse autor apresenta um cartaz com o slogan: “Brasil: Ame-o ou Deixe-o”, o desenho de uma pessoa no Pau-de-arara. Por outro lado, salienta a

tortura a Marcio Moreira Alves e contundente versos de Caetano Veloso: “Ou então cada paisano e cada capataz/com sua burrice fará jorrar sangue demais/nos pantanais, nas cidades, antigas e nas gerais”.

Além disso, insere uma charge de Ziraldo lembrando os que tinham deixado o Brasil, fugindo da ditadura. Esse autor, instiga o aluno a refletir e a pesquisar sobre o período.

As imagens que representam a seleção brasileira sempre despertaram o entusiasmo e a paixão pelo futebol do povo. Quando verificamos a presença dessas fotografias, vamos encontrá-las em Schmidt (2001), Mota/Braick (2002) e Pedro/Lima/Carvalho (2004).

A fotografia do livro de Schmidt, de tamanho grande, apresenta os jogadores da seleção brasileira tricampeã mundial no México (1970), com a tradicional camiseta canarinho. O autor lembra os nomes de Pelé, Tostão, Jairzinho, Rivelino, Clodoaldo, Gerson e Carlos Alberto, mas não identifica os demais atletas. Entre eles, orgulha-nos a participação do gaúcho Everaldo Marques da Silva, lateral esquerdo do Grêmio Porto-alegrense. Esta fotografia colorida ilustra a parte inferior da página. A mesma não traz o nome do autor, data, lugar e a sua fonte. Observa-se, que embora a fotografia represente a temática, o autor não realiza uma abordagem mais ampla.

Mota/Braick (2002), inserem em seu livro a reprodução da fotografia da capa da revista O Cruzeiro, com a manchete – “O Caneco é nosso”. A mesma mostra a

taça sustentada pelos braços do jogador Carlos Alberto Torres. Essa fotografia colorida está situada no lado direito da página, logo após a letra da música “Pra frente Brasil”, que se tornou o hino da Copa (1970). A mesma não apresenta data, autor e local. Mota/Braick, com essa ilustração, lembram que a conquista da seleção foi explorada pelos militares para estimular o apoio da população à ditadura. As autoras associam a fotografia ao tema, mas não realizam a sua devida exploração.

Na terceira fotografia, o jogador Pelé levanta a Taça Jules Rimet, ao lado do general Médice (em traje civil) e de Clodoaldo. A idéia era aproximar a vitória da copa de 1970 à imagem do Brasil como grande potência do futuro. Nessa perspectiva, entende-se a presença do jovem Clodoaldo na fotografia. Trata-se de uma fotografia em preto e branco de Roberto Stuckert/Folha Imagem. Não indica a data e o local. É uma fotografia grande que ocupa o lado direito da parte superior da folha. Observa-se, ainda, que no lado direito da fotografia e atrás do presidente Médice aparece a metade do rosto de um atleta. Isto dificulta a sua identificação. Essa fotografia relaciona-se ao tema, mas não foi melhor aproveitada pelo autor do livro, pelo que ela representa historicamente.

A História dos países sul-americanos, exceção da Venezuela e Colômbia, nas décadas de 1960 e 1970 é marcada pela implantação de ditaduras militares. Nessa época ocorreu a multiplicação dos regimes militares com suas características típicas, especialmente, as acusações de violações aos direitos humanos.

Nos fins das décadas de 1970 e princípio de 1980, inicia um intenso processo político denominado abertura que, de acordo com Silva (2003, p. 247), teve como principais atores

A pressão exterior, representada principalmente pelo governo Carter e, também, os condicionantes da economia mundial; o projeto de abertura do poder militar, traduzido na estratégia Geisel – Golbery, e a ação autônoma, porém condicionada, da oposição. Estes são os principais atores em presença, embora não necessariamente únicos, ao longo dos anos 1970 e 1980, em torno da ampla luta sobre a forma, objetivos e ritmo da abertura, ou transição, do regime militar implantado em 1964 em direção a um Estado de Direito.

No caso do Brasil, apesar da diferença de interesses entre o grupo militar interessado pelo projeto Geisel – Golbery, que defendia uma imediata reconstitucionalização do regime militar, e o das forças políticas de oposição organizadas em torno do MDB e liderados por Tancredo Neves, Ulysses Guimarães, José Richa, FHC, Franco Montoro entre outros, – tem origem, a partir da segunda metade da década de 1970, o processo de abertura. Esse projeto ganha adeptos que passam a desempenhar um papel fundamental na transição da ditadura para um regime democrático representativo.

Nessa perspectiva, destacaram-se pelas suas idéias e atitudes: a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), a ABI (associação Brasileira de Imprensa), a CNBB (Conselho Nacional dos Bispos do Brasil), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), os movimentos sociais; a oposição popular descontente com os rumos da sociedade brasileira; os partidos políticos que passaram a lutar pela liberdade de expressão, Anistia, Constituinte e pelas eleições diretas, que além de ganhar uma grande adesão popular, assinalaria um rompimento imediato com a abertura limitada e pactuada.

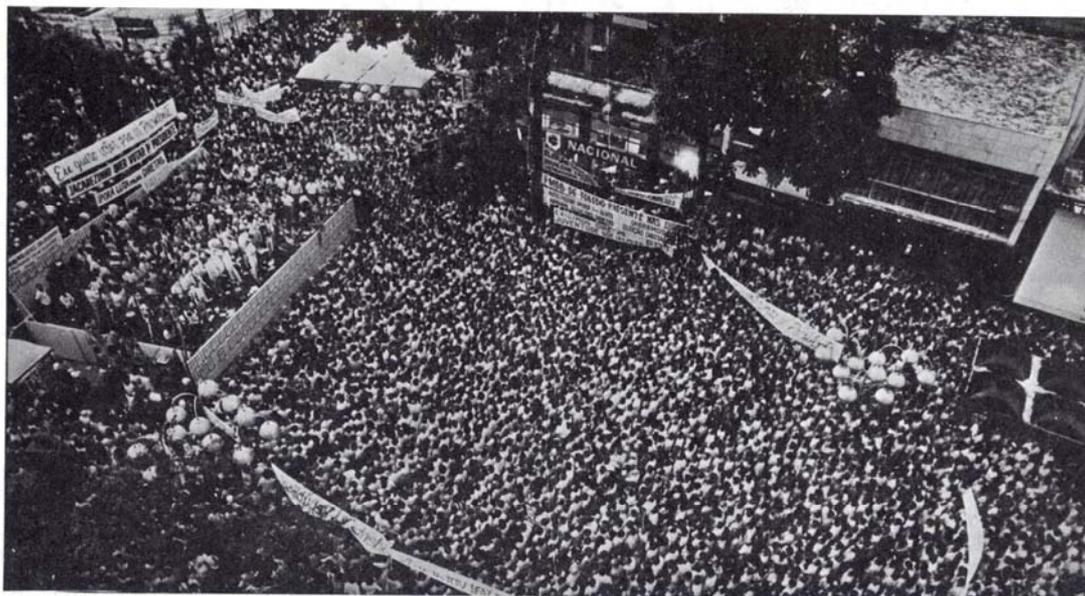
Na realidade, esse movimento consistia na reivindicação da aprovação de um projeto de lei, proposto pelo deputado federal Dante de Oliveira, que previa o estabelecimento de eleições diretas e livres para Presidente da República em 1985. Inaugura-se um período de intenso civismo marcado pela realização de comícios, pela presença da bandeira brasileira em atos públicos de contestação e pelo uso de amarelo como cor símbolo da campanha. Depois que a cantora Clara Nunes havia sido perseguida por cantar “Apesar de Você” (Chico Buarque), e de Elis Regina tornar a música “O Bêbado e o Equilibrista” (João Bosco/Aldir Blanco) no hino da abertura, agora Fafá de Belém⁹⁵ e Bete Carvalho⁹⁶ emocionam multidões nos comícios das Diretas Já.

A enorme participação popular, de artistas, jornalistas, intelectuais e políticos de centro-esquerda, transformaram as diretas em um grito pela liberdade e pela democracia. Apesar da imensa mobilização, a emenda não foi aprovada pela Câmara dos Deputados. A alternativa proposta foi a “transição democrática”, isto é, o lançamento de um candidato de consenso capaz de vencer o nome indicado pela situação. Pela primeira vez, desde 1964, a disputa ocorre entre dois civis: de um lado, o deputado federal Paulo Maluf, com apoio do PDS e do Regime Militar, e, de outro, Tancredo de Almeida Neves, candidato da Aliança Democrática, representando a Oposição.

⁹⁵ Fafá de Belém além do Hino Nacional cantava a música Menestrel das Alagoas que Milton Nascimento havia feito em homenagem a Teutônio Vilela líder alagoano falecido em 1982.

⁹⁶ Bete Carvalho, além do Hino Nacional, cantava sambas de contestação como aquele que falava “Está na hora da virada”.

5. O fim do regime político-militar



13/01/84 — Curitiba — PR. Lançamento da campanha pelas Diretas-Já — campanha que se tornou um grande movimento popular.

O governo Figueiredo, apesar da promessa de “fazer deste país uma democracia”²⁷, não conseguiu impedir que o regime inaugurado em 1964 se esfacelasse.

A principal expressão do desgaste do regime político-militar foi a campanha popular pelo reestabelecimento das eleições diretas para presidente da república.

A luta pelas eleições diretas começou, a rigor, em 1982, quando, pela primeira vez desde 1966, os governadores dos estados foram eleitos diretamente²⁸.

A eleição dos governadores de estado acarretou um duplo desgaste para o regime vigente: primeiro porque, durante as campanhas, no decorrer da disputa eleitoral, foram feitas as mais contundentes críticas ao governo, salientando-se as suas principais falhas e distorções bem como a sua ineficácia para solucionar os grandes problemas que afetavam a sociedade brasileira;

27. A postura do presidente Figueiredo, chamando para si uma tarefa que é, por definição, atribuição do povo todo, ou seja: a construção do tipo de sociedade considerado adequado lembra a posição dos revolucionários de 1930 que, no fundo, procura afastar as classes populares do processo político.
É como se afirmasse: “façamos a democracia antes que o povo a faça”.

28. Depois do AI 5 (1968) os governadores passaram a ser “eleitos” pelas Assembléias Estaduais. Essa eleição indireta, na verdade, apenas ratificava a indicação do governo federal, criando os governadores chamados *biônicos*. O regime criou também a figura do senador *biônico*, indicado pelo próprio governo.

em segundo lugar registraram-se expressivas vitórias dos candidatos dos partidos de oposição²⁹, o que veio a fortalecer a posição política de todos os grupos sociais e das lideranças interessadas ou comprometidas com as mudanças sócio-econômicas e políticas, apontadas como necessárias e que pressupunham a mudança do próprio regime.

Após as eleições de 1982 começou a se delinear um movimento popular em prol das eleições diretas para presidente.

Em 1984, organizada por um comitê suprapartidário, que congregava as principais forças populares do país, realizou-se a campanha pelas **Diretas-já**. Foi uma das mais expressivas campanhas populares já registrada na história do país e se concentrou na luta pela aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional proposta por **Dante de Oliveira**, deputado federal pelo PMDB do Mato Grosso.

A Emenda Dante de Oliveira foi votada no dia 25 de abril de 1984 pela Câmara Federal, em clima de forte tensão. O governo, com o pretext-

29. Dos 22 governadores eleitos em 1982, 9 são do PMDB, 12 do PDS e um (Leonel Brizola) do PDT.

Durante a campanha das diretas a maioria dos governadores (mesmo os eleitos pelo PDS) se manifestou a favor de se devolver ao povo o direito de escolha do seu governante. Depois, quase todos acabaram por apoiar a candidatura Tancredo Neves. Esse apoio foi de fundamental importância porque os governadores, tendo sido eleitos diretamente, possuíam muito respaldo popular e, por isso, representavam uma grande força política no processo sucessório.

decisões nacionais, é inversamente proporcional ao grau de endividamento”².

- **Inflação:** a inflação brasileira, uma das maiores do mundo, atingiu, no final de 1984, a cifra de 223,8% ao ano, com prejuízo, principalmente, das classes assalariadas, que viram diminuído seu poder aquisitivo.
- **Desemprego:** sem recursos para manter o crescimento da economia, o Brasil começou a sofrer crescente crise de empregos: A cada ano, o País precisa gerar cerca de 1,5 milhão de novos empregos, para absorver os novos contingentes de trabalhadores. Mas a nossa econo-

mia não conseguiu se desenvolver o suficiente para atender a essa necessidade de ampliação do mercado de trabalho. Em 1983, a situação do desemprego em São Paulo, Rio de Janeiro e outros lugares do Brasil atingiu níveis tão desesperadores que levou grupos de desempregados a se manifestar nas ruas, chegando até a **saquear** supermercados em busca de alimentos. Essa atitude gerou conseqüências violentas e dramáticas: várias pessoas ficaram feridas e foram registrados casos de morte, durante os saques.

2. Hilário TORLONI, *Estudos dos problemas brasileiros*, São Paulo, Pioneira, 1982, p. 140.

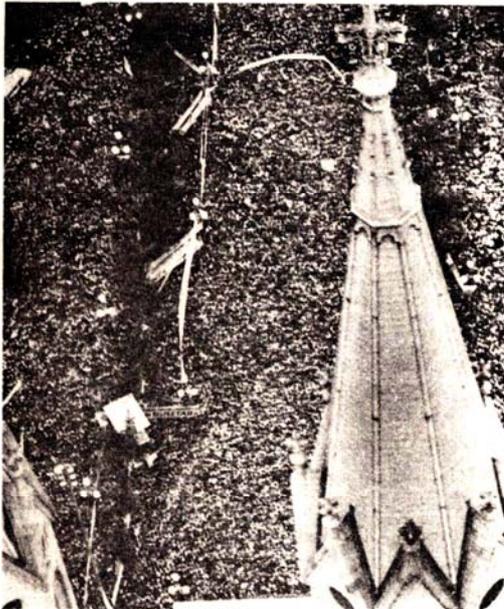
3. O FIM DO REGIME MILITAR

O fracasso do modelo político e econômico adotado pelo regime militar ficou mais do que evidenciado durante o Governo do general Figueiredo. O País mergulhou numa das maiores crises econômicas de sua história, que se refletia nas elevadas taxas de inflação, no assombroso endividamento externo e no déficit público das empresas estatais.

Num movimento crescente de questionamento do regime militar, das decisões autoritárias e centralizadoras do Governo, diversos setores da sociedade (partidos, Igreja, associações científicas, Imprensa, empresários, univer-

sidades, sindicatos profissionais) passaram a reivindicar ardentemente uma mudança de rumos para o País.

A crescente onda de descontentamento popular em relação ao regime militar foi canalizada, de modo pacífico e ordeiro, pelas lideranças de oposição, para a campanha em favor das eleições diretas para Presidente da República. O objetivo era conseguir que o Congresso Nacional aprovasse a emenda proposta pelo deputado Dante de Oliveira, que restabelecia eleições diretas para Presidente e acabava com o Colégio Eleitoral, onde se faziam as eleições indiretas.



Praça da Sé — São Paulo



Candelária — Rio

Os comícios pelas **Diretas** reuniram multidões entusiasmadas nas grandes cidades brasileiras. Foi um memorável espetáculo de civismo que contou com a maior concentração popular da história do País.



72. Ato pelas eleições diretas, em 27 de junho de 1984, na praça da Sé.
Foto: Angelo José Perosa.

expectativa popular. Em Brasília, Figueiredo impôs o estado de emergência, executado pelo general Newton Cruz. O general, entre outras façanhas, tentou impedir um “buzinação” no dia da votação (25 de abril de 1984), saindo em seu cavalo branco e chicoteando o capô dos automóveis dirigidos pelos desobedientes motoristas.

A Emenda Dante de Oliveira não passou. Faltaram na Câmara dos Deputados somente 22 votos. Precisava de 320 votos de um total de 479 congressistas e recebeu 298. Desses votos, 55 eram de deputados do PDS que, apesar das pressões do governo e do partido, votaram a favor da emenda. De qualquer forma, tendo em vista a composição do Senado, era muito problemático que a emenda passasse no Senado, caso fosse aprovada pela Câmara.

9.7.4. AS ELEIÇÕES INDIRETAS

A rejeição das eleições diretas para presidente provocou uma grande frustração popular. A batalha sucessória fixou-se no Colégio Eleitoral. Três

lho militar, que se consolidou nos anos da repressão.

A vitória coube a Geisel, de tendência mais liberal, que apoiava o general João Baptista Figueiredo, chefe do SNI (Serviço Nacional de Informações), para a sucessão presidencial. Ao fim de seu mandato, o presidente Geisel efetivou reformas liberalizantes. Entre elas destacaram-se o fim da censura prévia e, principalmente, o fim do AI-5, instrumento legal do regime autoritário.

Geisel deixava seu governo com o projeto de abertura consolidado, mas ainda mantinha vários mecanismos para a segurança do Estado, como a Lei de Segurança Nacional e a Lei Falcão, que impedia a propagação política aberta pela televisão.

O governo do general Figueiredo

No dia 15 de março de 1979, o presidente Figueiredo tomou posse. Seu discurso inaugural prometia a redemocratização do Brasil. Ele disse que faria do país uma democracia, uma sociedade livre e daria a cada trabalhador a remuneração justa para atender às suas necessidades como chefe de família.

Uma das primeiras medidas do governo foi a anistia política, ou seja, os exilados e os que tiveram seus direitos cassados poderiam voltar à vida política normal. A reforma política dissolveu os únicos dois partidos permitidos pelo movimento de 1964. Com isso, surgiram o PDS (Partido Democrático Social, antiga Arena), apoiando o governo; o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro, antigo MDB); o PDT (Partido Democrático Trabalhista), tentando retomar o trabalhismo de Vargas; o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), com posições mais conservadoras; o PT (Partido dos Trabalhadores), nascido do movimento sindical da região do ABC; o Partido Popular, que nasceu como um partido liberal-conservador, mas que logo se fundiu ao PMDB.

As reformas de Figueiredo tinham como objetivo manter a maioria dos estados sob o controle do partido do governo. As eleições de 1982 deveriam escolher os governadores de estado, senadores, deputados, vereadores e prefeitos dos municípios (com exceção das capitais, cujos prefeitos eram nomeados).

Apesar de todas as precauções tomadas pela legislação de Figueiredo, o PDS só conseguiu eleger doze governadores, em estados menores, econômica e politicamente mais atrasados. Mesmo assim, o PDS manteve maioria no Congresso, graças ainda aos senadores indicados (biônicos).



Na foto maior, comício da campanha das Diretas Já realizado em 25 de janeiro de 1984 na praça da Sé, em São Paulo. No detalhe, placar instalado na mesma praça, com o nome dos deputados e seus votos.

bilização nacional, em abril de 1984 o Congresso Nacional rejeitou, por apenas 22 votos de diferença, a proposta de eleições diretas para presidente da República.

Alguns parlamentares ligados ao PDS, partido que garantiu a rejeição da emenda, abandonaram a agremiação e formaram a Frente Liberal, que daria origem mais tarde ao *Partido da Frente Liberal* – PFL. Em junho de 1984, o PMDB juntou-se à Frente Liberal e formou um bloco denominado *Aliança Democrática*. Juntos, lançaram a candidatura de Tancredo Neves, governador de Minas Gerais, à Presidência.

O governo, por sua vez, indicou para a sucessão do general Figueiredo o nome de Paulo Maluf (PDS), político que, durante os anos de chumbo de ditadura, havia sido escolhido pelo regime para ocupar a prefeitura de São Paulo.

Nas eleições presidenciais, ocorridas em janeiro de 1985, Tancredo Neves venceu por 480 votos do Colégio Eleitoral contra 180 de seu adversário. A posse deveria ser realizada no dia 15 de março. No dia anterior, entretanto, Tancredo Neves adoeceu gravemente e foi internado em um hospital de Brasília. Transferido para um hospital de São Paulo, morreu no dia 21 de abril.

A Presidência foi ocupada, então, pelo vice-presidente, José Sarney, ex-parlamentar da Arena que integrava a Frente Liberal. Assim, com um político historicamente associado ao partido da ditadura, chegou ao fim o regime militar. Iniciava-se, dessa maneira, uma nova fase na história do Brasil.



Comício pelas Diretas-Já, realizado na praça da Sé, São Paulo, em janeiro de 1984. Alguns órgãos importantes da imprensa tentaram minimizar a força do movimento que ganhava as ruas. Apesar disso, a campanha por eleições diretas para presidente da República mobilizou milhões de pessoas em todo o país.

ENQUANTO ISSO ...

GUERRA NAS MALVINAS

Entre 1976 e 1983, a Argentina também esteve sob uma ditadura militar. Em 1982, a economia do país estava em crise, com inflação elevada e desemprego. A situação piorou ainda mais quando o presidente, general Leopoldo Galtieri, ordenou a ocupação das ilhas Malvinas, ao largo da costa argentina. As ilhas, inicialmente pertencentes à Argentina, estavam sob controle da Inglaterra desde meados do século XIX.

O governo inglês reagiu rapidamente, enviando navios de guerra à região. Após dois meses de combate, as tropas argentinas se renderam: 712 de seus soldados estavam mortos e 11 mil eram agora prisioneiros das forças britânicas. As Mal-

A cor amarela foi escolhida como símbolo da campanha das diretas. Mais do que a mensagem de sabedoria que muitos quiseram sustentar, tratava-se de uma forma de não deixar o vermelho das bandeiras de esquerda dominar as praças e avenidas. Era possível ver um pouco de medo nos semblantes das pessoas. Nem mesmo as tradicionais palavras de ordem *Abaixo a ditadura* e *O povo unido jamais será vencido* conseguiam dissipar o receio de uma brutal intervenção militar. Durante a execução do Hino Nacional, grande parte dos presentes se debulhava em lágrimas. Nos anos da ditadura, acostumaram-se a ver o Hino tomado como símbolo do regime militar. Cantá-lo em meio a mais de um milhão de pessoas como um ato de protesto tinha um indescritível sabor revolucionário. Ulysses Guimarães, o “Senhor Diretas”, apesar de muito respeitado, não conseguiu empolgar a massa. Também foi o caso de Tancredo Neves, Franco Montoro, Fernando Henrique Cardoso e Dante de Oliveira. O povo vibrava com Lula e Brizola, que lembravam que a luta política tinha de aprofundar as mudanças sociais no país. Apesar do amarelo, as bandeiras vermelhas destacavam-se na multidão.

Comício pelas diretas em Belo Horizonte, 1984.



Daniel Augusto Jr. / Pulsar

Em 15 de janeiro de 1985, era escolhido o primeiro presidente civil do país depois de mais de 20 anos de ditadura. Apesar das pressões populares, prevaleceu o pacto das elites e as regras definidas pelos militares. O objetivo era adiar o inevitável debate político que uma eleição presidencial suscitaria e afastar, mais uma vez, o risco de uma vitória de Leonel Brizola, temido desde os agora longínquos governos de JK, Jânio e Jango. A par-

ticipação no Colégio Eleitoral voltou a dividir as oposições. Embora não participassem da Aliança Democrática, os parlamentares do PDT votaram na chapa Tancredo—Sarney. A direção nacional do PT determinou o não-comparecimento de seus oito deputados federais. Mesmo assim, Airton Soares, Bete Mendes e Lysâneas Maciel não seguiram o partido e votaram na chapa da transição democrática. Foram expulsos do PT.



Vitória de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral. Brasília, 15/1/1985.

Carlos Nambu / Abril Imagens

A resposta popular à crise veio em forma de esperança. Em janeiro de 1984, um grande comício em São Paulo apresentava a solução: eleições diretas para presidente. A onda de apoio popular não foi suficiente para vencer no Congresso, mas tornou viável a vitória de Tancredo Neves, candidato de oposição. No dia 15 de janeiro de 1985, ele foi eleito para administrar o resultado de duas décadas de ditadura: uma economia em frangalhos, um Estado aparentemente poderoso mas falido, uma sociedade que vivia a frustração do sonho autoritário de progresso. Em vinte anos de governo, os militares, com sua política fracassada, colocaram em perigo as bases históricas que fizeram do Brasil um país. Em meio a muitas dificuldades, começava uma nova fase.



A maior mobilização popular na história do país inauguraria um novo ciclo

Comício pelas diretas

Marcado para o dia do aniversário da cidade de São Paulo, o primeiro comício da campanha por eleições diretas foi feito em clima de nervosismo. A organização do evento era do governador paulista, Franco Montoro. Em torno da iniciativa juntaram-se os diversos partidos políticos de oposição, além de lideranças civis e estudantis.

Enquanto o comício era preparado, o governo militar fazia todo o possível para reduzir seu impacto. Disseminou boatos sobre a insegurança do evento, pressionou meios de comunicação para que censurassem notícias, tentou cooptar políticos que haviam se comprometido com o projeto.

Por causa dessas pressões, até mesmo os organizadores estavam apreensivos. Com um governo estadual nas mãos, dispunham também de recur-

sos para favorecer presenças: o metrô foi liberado, prefeitos e vereadores do interior chamados para aderir, ônibus alugados. No dia 25 de janeiro, chegou a hora de testar a receptividade da iniciativa. Embora o dia estivesse chuvoso, 300 mil pessoas acotovelaram-se no centro da cidade, ocupando a praça da Sé. Não se via tal multidão nas ruas desde os comícios e marchas de 1964. Era o elemento que faltava para encerrar o ciclo militar no governo.



O primeiro comício pelas diretas

Foto nº 30: Caldeira (p. 345).



Em 1984, multidões foram às ruas exigir o direito ao voto para presidente. A ditadura agonizava.

nado por lá. Ele ao lado de um capitão. O que faziam ali? O inquérito policial-militar concluiu que ambos foram "vítimas". Para muita gente, porém, tinha sido um frustrado atentado de extrema direita. Os dois morreram de acidente de trabalho...

A anistia veio em 1979. Mas não foi "ampla, geral e irrestrita". O pior é que os torturadores também foram anistiados, sem jamais terem sentado no banco dos réus. De qualquer modo, ela permitiu o retorno dos exilados e a libertação dos presos políticos. Os reencontros no aeroporto e na saída da cadeia emocionaram uma geração que havia sacrificado sua juventude por seu patriotismo.

Os novos partidos

O governo falava em abertura mas criava artifícios para manter o controle da situação. Já dissemos que a ditadura militar tinha a participação ativa de muitos civis, incluindo empresários, administradores e os políticos da Arena. Para dividir as oposições, Figueiredo baixou a Nova Lei Orgânica dos Partidos (1979) que acabava com a divisão Arena e MDB. Foi assim que nasceram cinco novos partidos políticos:

O **PDS (Partido Democrático Social)** era o novo nome da Arena. Representava os políticos que apoiaram a ditadura. Portanto, tinha bem pouco de democrático e quase nada de social. O líder era o senador José Sarney, do Maranhão.

O **PMDB (Partido do Movimento De-**

mocrático Brasileiro) herdava o antigo MDB. Continuou sendo o grande partido da oposição, reunindo diversas correntes políticas, incluindo conservadores moderados, liberais e até os comunistas (os PCs ainda estavam proibidos de funcionar). O líder era o deputado Ulisses Guimarães, figura importante na luta contra o regime militar.

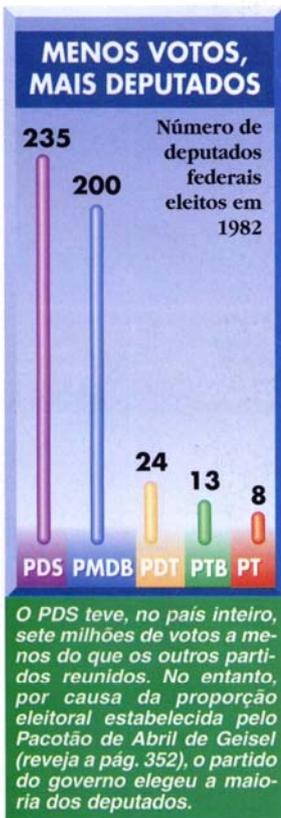
O **PDT (Partido Democrático Trabalhista)** era chefiado por Leonel Brizola, que tinha voltado do exílio. Naquela época, Brizola gozava de enorme prestígio como o homem contrário a tudo de ruim do regime militar. Ele quis refundar o antigo PTB mas levou uma pernada da justiça. Propunha ser herdeiro do trabalhismo de Vargas e Jango, misturado à social-democracia (veja o quadro da pág. 372), que ele tinha aprendido a admirar na França, na Alemanha e na Suécia (uma espécie de capitalismo reformado com medidas inspiradas no socialismo).

O **PTB (Partido Trabalhista Brasileiro)** não tinha nada a ver com o antigo PTB. Pelo contrário, chegou a abrigar antigos udenistas e até algumas figuras da antiga Arena. Ficou nas mãos da deputada Ivete Vargas e foi visto como uma criação ardilosa do regime, uma espécie de filial camuflada do PDS.

O **PT (Partido dos Trabalhadores)** aparecia como o grande partido de esquerda do Brasil. Na sua origem, o movimento operário organizado no ABC paulista, liderado por Lula, mas também dirigentes sindicais de outras categorias operárias e até de setores como o bancário, o de professores e de funcionários públicos. O PT também recebeu apoio de setores da Igreja Católica (ligados à Teologia da Libertação), estudantes universitários e intelectuais, reunindo desde marxistas a social-democratas.

Ainda houve um partido de existência efêmera, o **PP (Partido Popular)**, que tinha pouco de popular, já que sua liderança estava nas mãos de grandes banqueiros e políticos tradicionais como Tancredo Neves. Mas como a lei eleitoral de 1982 obrigava a votação de todos os candidatos (de vereador a governador) do mesmo partido, o PP acabou se fundindo ao PMDB.

Em 1982, com as eleições diretas para governador restabelecidas, a oposição obteve vitórias espetaculares: Franco Montoro (PMDB-SP), Leonel Brizola (PDT-RJ) e Tancredo Neves (PMDB-MG), embora tenha perdido no Rio Grande do Sul.



Brasil — Dívida Externa Bruta no Governo Figueiredo (1979-1985) em bilhões de US\$	
1979	— 49,9
1980	— 53,8
1981	— 61,4
1982	— 69,6
1983	— 81,3
1984	— 91,0
1985	— 95,8

A partir de 1983, as oposições lançaram a campanha pelas Diretas-já. O movimento consistia em reivindicar a aprovação de um projeto de lei de autoria do deputado federal Dante de Oliveira, que preconizava a realização de eleições diretas e livres para a Presidência da República em 1985. Comícios foram realizados em todo o país, as ruas tingiram-se de amarelo — a cor escolhida como símbolo da campanha — e personalidades importantes, como artistas, jornalistas, intelectuais e políticos de todas as facções de centro e de esquerda transformaram as Diretas-já num grito em uníssono pela liberdade e pela democracia. Apesar da forte mobilização, porém, a emenda apresentada ao Congresso não foi aprovada.

A derrota da Emenda Dante de Oliveira frustrou a população num dia de *black out* nas principais cidades do país. Extrema coincidência ou não, as luzes se apagaram no Rio, em São Paulo, em Brasília... No dia seguinte, as pessoas

saíram as ruas portando tarjas amarelas e pretas, num sinal de luto pela morte de mais um sonho de liberdade.

Restava a opção de eleger um presidente civil depois de tantos anos de arbítrio. A saída encontrada pela oposição foi a chamada “transição democrática”, ou seja: o lançamento de um candidato de consenso, que se opusesse ao candidato da situação. Assim, pela primeira vez desde o Golpe de 64, a disputa se deu entre dois civis: de um lado, apoiado pelo PDS e pelo regime militar, estava o empresário e deputado federal Paulo Maluf, ex-prefeito e ex-governador biônico do Estado de São Paulo; do outro lado, estava o mineiro Tancredo Neves (1910-1985), candidato da Aliança Democrática, bloco que reunia os partidos da oposição (exceto o PDT, que no entanto votou em Tancredo, e o PT, que se negou a ser conivente com um pleito realizado em Colégio Eleitoral) e também a Frente Liberal, que congregava os dissidentes do PDS. Em 15 de janeiro de 1985, o peemedebista Tancredo Neves e o ex-pedessista José Sarney foram eleitos, respectivamente, presidente e vice-presidente da República.

O presidente eleito não chegou a ser empossado em razão de um câncer no intestino agravado por infecção hospitalar que o levou à morte em 21 de abril daquele mesmo ano. O fato gerou comoção nacional: a coincidência de datas — 21 de abril é também a data de morte de Tiradentes — reforçava a aura de mártir emprestada a Tancredo. Na data marcada para a posse, 15 de março de 1985, a faixa presidencial foi entregue ao ex-líder da Arena e ex-presidente do PDS, José Sarney. Nasceu assim um novo (e conturbado) período para o povo brasileiro: a **Nova República**.



Comício das Diretas-já, um dos maiores movimentos cívicos realizados no Brasil em todos os tempos.

“Vai passar.
Nessa avenida um samba popular
Cada paralelepípedo
Da velha cidade
Essa noite vai
Se arrepiar
Ao lembrar
Que aqui passaram sambas imortais
Que sangraram pelos nossos pés
Que aqui sambaram nossos ancestrais.
Num tempo
Página infeliz de nossa história
Passagem desbotada na memória
Das novas gerações
Dormia
A nossa pátria mãe tão distraída
Sem perceber que era subtraída
Em tenebrosas transações. [...]”

(*Vai Passar*. Chico Buarque de Holanda e Francis Hime, 1984.)



O músico e compositor Chico Buarque de Holanda sempre esteve presente nas manifestações populares em defesa da liberdade.

“[...] Falhamos. Participei do Golpe de 64 como capitão e, por isso, faço essa autocrítica muito à vontade. Falhamos. O AI-5 foi um dos grandes erros, porque institucionalizou o arbítrio justamente quando houve a oportunidade de uma transição para a democracia com a Constituição de 1967. O regime causou, também, um crescimento da dívida social, através de uma alta concentração de renda que aumentou brutalmente a taxa de analfabetismo e a pobreza, além da ampliação da corrupção na burocracia do Estado. Houve práticas injustificáveis, como a tortura em um sistema baseado nos DOI-CODIS que provocou desaparecimentos e mortes de presos políticos, como Wladimir Herzog, Manoel Fiel Filho e Rubens Paiva. [...]”

(CAVAGNARI, Geraldo (coronel). In: CONTREIRAS, Hélio (org.). *Militares; confissões*. Rio de Janeiro, Mauad, 1998.)

Construindo a ditadura

Logo após o golpe de 1964, ficou claro que o Brasil entraria em uma ditadura militar. Embora o movimento tenha contado com o apoio dos civis, notadamente dos políticos da UDN, os militares não pretendiam entregar o poder a eles, como ocorrera em 1930 e 1945. Desta vez, representantes das Forças Armadas estariam no controle direto do aparelho de Estado.

Em abril de 1964 foi editado o **Ato Institucional nº I**, pelos comandantes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica. Dentre várias disposições, destacaram-se as seguintes:

- Nomeação do general Humberto de Allencar Castello Branco para a presidência da República;
- As Constituições federais e estaduais em vigor seriam mantidas;
- A eleição do presidente e do vice-presidente da República passaria a ser efetuada pelo Congresso Nacional;
- O presidente da República poderia remeter ao Congresso sugestões para a reforma da Constituição de 1946, leis sobre qualquer assunto, para criar ou aumentar as despesas públicas;
- As investigações e processos legais com relação a crimes contra o Estado ou sua propriedade, bem como contra a ordem política e social, poderiam ser instaurados contra indivíduos ou coletivamente;
- Os Comandantes-em-Chefe das Forças Armadas, que assinaram o Ato Institucional, poderiam suspender direitos políticos por um prazo de 10 anos e anular mandatos legislativos (federais, estaduais e municipais) sem revisão judicial.

Ato Institucional: Conjunto de leis promulgado pelo governo, sem necessidade da aprovação do Congresso Nacional.



Charge criticando o general Castello Branco, um dos líderes do golpe de 1964, elaborada por Fritz e publicada no jornal opositor *Última Hora*, em 18/12/1964.

A campanha pelas **Diretas-Já**, como foi divulgada e ficou conhecida, começou timidamente, mas logo ganhou o apoio dos membros do PMDB e do PDT. Em pouco tempo, multidões tomaram as ruas das cidades em comícios gigantescos, numa mobilização popular rara na história do país.



Manifestação pelas eleições diretas presidenciais na Praça da Sé, em São Paulo, em janeiro de 1984.

Apesar da mobilização da oposição e do voto favorável de mais de 50 deputados do PDS, a emenda constitucional que estabelecia as eleições diretas para presidente da República acabou não sendo aprovada pelo Congresso, gerando frustração em todo o país. A luta seguinte das oposições seria no Colégio Eleitoral, que escolheria um novo presidente.

A união dos partidos de oposição durante o movimento pelas Diretas-Já fez surgir a possibilidade de vitória nas eleições indiretas marcadas para janeiro de 1985. Em 1984, o partido do governo, por sua vez, apresentava-se dividido, já que a escolha do candidato para a presidência não mais estava nas mãos dos militares, tendo essa incumbência passado para o PDS.

Um candidato despontava: era o coronel do exército **Mário Andreazza**, nome que contava com a simpatia dos militares. No entanto, o ex-prefeito da cidade de São Paulo e ex-governador do estado, **Paulo Maluf**, do PDS, também tinha pretensões na disputa presidencial. Por meio de inúmeras concessões e promessas de campanha, ele acabou conseguindo o apoio da maioria dos políticos de seu partido, sendo indicado como candidato oficial na convenção de agosto de 1984.

Apesar de conservador e tendo construído sua carreira política à sombra dos militares, Maluf descontentava a velha-guarda do PDS, que tinha à frente nomes de outros antigos políticos, como José Sarney, Aureliano Chaves, Antônio Carlos Magalhães e Marco Maciel. O partido também vinha apoiando o regime militar, tendo os seus líderes papel decisivo, como no fracasso do movimento pelas Diretas-Já no Congresso. O grupo que sempre se beneficiara do regime, fornecendo seus quadros políticos e administrativos e até obtendo vantagens pessoais, encontrava-se diante da possibilidade de não mais fazer parte das estruturas do poder, uma vez que Maluf sempre agia por conta própria.

Diante dessa situação, formou-se uma dissidência dentro do PDS, a **Frente Liberal**, que mais tarde daria origem ao Partido da Frente Liberal (PFL). A Frente buscou aproximar-se do PMDB, que lançou a candidatura do moderado político mineiro **Tancredo Neves** à presidência da República. Estabeleceu-se uma aliança entre os dois agrupamentos políticos, da qual nasceu a chapa Tancredo-Sarney, candidatos, respectivamente, à presidência da República e à vice-presidência.

O Colégio Eleitoral reuniu-se em 15 de janeiro de 1985 para escolher o novo presidente do Brasil, dando vitória a Tancredo Neves. Com uma complicada manobra política, a oposição havia conseguido assumir o poder, ainda que se valendo de uma chapa bastante conservadora e do apoio de políticos que antes haviam participado do regime militar. De qualquer maneira, os 21 anos de governo militar haviam se encerrado, e uma nova época se iniciava no país.



A ascensão de Tancredo Neves à presidência da República foi recebida com grande expectativa pela população.

Esse quadro só daria sinais de melhora em 1984. A substituição gradativa da gasolina pelo álcool e a queda dos preços internacionais do petróleo reduziram as despesas com a importação, e as exportações obtiveram um pequeno aumento. Mesmo assim, os números da economia continuaram preocupantes. O PIB teve taxas negativas em três anos sucessivos. Paralelamente, a inflação anual saltou de 40,8% para 223,8% no começo de 1985 e a dívida externa simplesmente dobrou, passando de 43,5 para 91 bilhões de dólares.

Reforma partidária

A manutenção do bipartidarismo havia se tornado inconveniente para o governo, pois nas eleições ficava claro que ele estava sofrendo sucessivas derrotas. Por isso o governo enviou ao Congresso um projeto de reforma partidária, aprovado em dezembro de 1979, que previa a extinção dos partidos existentes e a regulamentação de novas agremiações políticas.

O partido do governo, a Arena, passou a se chamar Partido Democrático Social (PDS). O partido da oposição, o MDB, tornou-se o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), mantendo parte de seus militantes. Outros setores até então pertencentes ao MDB organizaram novos partidos. Dos movimentos trabalhistas do ABC, por exemplo, surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT). Antigos políticos ligados ao getulismo criaram o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Os partidos comunistas continuaram proibidos.

A estréia dos novos partidos ocorreu nas eleições gerais de 1982. Pela primeira vez desde 1965, os governadores seriam eleitos diretamente pela população. No final do pleito, o PDS, partido do governo, obteve apenas pequena margem de vantagem. Elegeu doze dos 23 governadores e manteve a maioria no Congresso.

Diretas-Já

O ano de 1984 foi marcado pelo movimento das Diretas-Já, mobilização popular que reivindicava a aprovação de uma emenda no Congresso Nacional que restabelecesse as eleições diretas para presidente. Iniciada pelo PT, a campanha foi imediatamente encampada por uma frente ampla que reunia vários partidos políticos e acabou se transformando num movimento popular de âmbito nacional.

Os comícios realizados durante a campanha atraíram centenas de milhares de pessoas, que viram no evento uma forma de protestar contra o regime militar. Mesmo com a forte pressão popular, o governo militar derrotou a emenda, que recebeu 298 votos favoráveis — quando precisava de 320 — no Congresso Nacional. A eleição presidencial continuou sendo indireta.



Arquivo/Agência O Globo

Multidão participa de comício na avenida Presidente Vargas, no Rio de Janeiro, durante a campanha das *Diretas-Já*. Rio de Janeiro, 10 de abril de 1984.

A vitória de Tancredo Neves

Com a derrota das Diretas-Já, as atenções da população voltaram-se para o Colégio Eleitoral, onde seria eleito o futuro presidente. Apresentaram-se dois candidatos. Representando o governo militar e a direita brasileira estava Paulo Maluf, ex-prefeito e governador de São Paulo.

Pressionados pelas Diretas-Já e descontentes com a candidatura de Maluf, setores do PDS romperam com o governo Figueiredo e criaram a Frente Liberal, que mais tarde deu origem ao Partido da Frente Liberal (PFL). Com parte da oposição, esse grupo formou a Aliança Democrática para concorrer com Paulo Maluf no Colégio Eleitoral. Como candidatos a presidente e vice-presidente, a Aliança Democrática apresentou os nomes de Tancredo Neves e de José Sarney, respectivamente.

A eleição ocorreu no dia 15 de janeiro de 1985. A chapa Tancredo-Sarney recebeu 480 votos, e Maluf, apenas 180. O regime militar havia sido vencido. No entanto, no dia 15 de março, Tancredo não pôde tomar posse por motivos de saúde. Dias depois, em 21 de abril, viria a morrer. Então, o vice-presidente José Sarney, ex-presidente da Arena, assumiu a Presidência.

Após essas reflexões, passamos a examinar a presença das fotografias relativas à Campanha das Diretas Já, nos livros didáticos. As buscas revelam que esse é o momento do Regime Militar mais representado através das fotografias. Nos livros investigados encontramos treze fotografias relativas à Campanha das Diretas Já.

O livro de Nadai/Neves (1986) traz o Comício de Lançamento da Campanha pelas Diretas Já, ocorrido em 13 de janeiro de 1984, em Curitiba. É uma fotografia grande, em preto e branco e localiza-se na parte superior da página. A mesma não traz o autor e a fonte. Nadai/Neves inovam por acrescentar essa temática em seu texto e por inserir uma das primeiras fotografias desse evento em um livro didático.

No livro de Cotrim (1988) encontramos duas fotografias: a do Comício ocorrido na Praça da Sé em São Paulo e do Comício da Candelária no Rio de Janeiro. As duas fotografias de tamanho médio, em preto e branco, localizam-se na parte inferior da página. Nenhuma aponta o autor e a data. Para Cotrim, ambas representam “um memorável espetáculo de civismo”. As duas relacionam-se com a temática abordada no livro, embora o autor do mesmo, pouco as utilize para fins didáticos.

O livro seguinte a ser observado é o de Fausto (1995), que apresenta uma fotografia do ato pelas Eleições Diretas, ocorrido em 27 de junho de 1984, na Praça da Sé em São Paulo. Essa fotografia é de autoria de Ângelo José Pessoa. É uma fotografia em preto e branco, de tamanho grande e situa-se na parte superior da página. Na mesma destaca-se uma faixa onde se lê “Oposições Unidas – Diretas

Já”. Essa fotografia articula-se ao texto ilustrando-o, mas o autor do livro pouco a explora no sentido pedagógico.

O livro de Campos (1999), apresenta uma fotografia do Comício pelas Diretas, ocorrido em Belo Horizonte, em 1984. Essa fotografia é de Daniel Augusto Jr/Pulsar, mas não diz a data do acontecimento. A mesma é colorida, de tamanho grande e localiza-se no lado direito superior da página. À sua esquerda, Campos acrescenta um quadro explicativo com a intenção de articulá-la ao contexto histórico.

Caldeira (1997), não traz nenhuma fotografia demonstrando cenas da Campanha das Diretas Já. Em meio ao seu texto, traz uma imagem de um cartaz com as cores verde e amarelo onde está escrito a frase: “Muda Brasil!”.

Schmidt (2001), apresenta uma fotografia registrando uma passeata pelas Eleições diretas ocorrida em 1984. A mesma não indica a data, local e o autor. É uma fotografia colorida, de tamanho grande e ocupa o lado esquerdo da parte superior da página. Essa fotografia está associada à temática focalizada, mas é pouco aproveitada pelo autor.

Mota/Braick (2002), apresentam duas fotografias: a primeira é de um dos comícios das Diretas Já, que consideram “um dos maiores movimentos cívicos realizados no Brasil em todos os tempos”; a segunda é uma passeata onde se destaca a presença do cantor, compositor e escritor Chico Buarque de Hollanda, que sempre esteve presente nas manifestações populares em defesa da liberdade. Essa

fotografia é de Orlando Brito/Abril Imagens, mas não traz a data e o local. As duas fotografias relacionam-se com a temática focalizada.

No livro de Vicentino/Dorigo (2004), há uma fotografia do comício realizado na Praça da Sé, no mês de janeiro de 1984. É uma fotografia em preto e branco, de tamanho grande e ocupa o lado esquerdo da parte superior da página. Essa fotografia é de autoria de Oswaldo Palermo/AE, mas não traz a data. No fundo aparece imponente a Igreja da Sé. Na realidade, essa fotografia vincula-se ao tema e ilustra o texto.

Divalte (2004) apresenta uma fotografia de uma multidão que participa de um comício na Avenida Presidente Vargas, no Rio de Janeiro, durante a Campanha das Diretas Já, em 10 de abril de 1984. Trata-se de uma fotografia que pertence ao Arquivo/Agência – O Globo. A mesma não traz o nome do autor. É uma fotografia em preto e branco, de tamanho grande e localiza-se no lado direito da parte superior da página. Nos cartazes destaca-se a sigla do PDT, um dos partidos que mais se identificou com essa campanha. Divalte usa essa fotografia como instrumento de ilustração, mas pouco a utiliza em sua abordagem.

Pedro/Lima/Carvalho (2004) apresentam duas fotografias: a primeira é de autoria de Juca Martins/Olhar Imagem e demonstra o comício da Campanha das Diretas Já, realizado em 25 de janeiro de 1984, na Praça da Sé em São Paulo. Trata-se de uma fotografia colorida, de tamanho grande e ocupa o lado direito da parte superior da página; a segunda é de Miguel Chikaaka/N. Imagens e apresenta no detalhe, o placar instalado na mesma praça, com o nome dos deputados e seus

votos. É uma fotografia em preto e branco, de tamanho grande e ocupa o lado direito inferior da página. As duas fotografias interligam-se ao tema focalizado. Ao observarmos a primeira, podemos notar a presença de bandeiras representando a pluralidade de partidos presentes no evento.

Azevedo/Seriacopi (2005), apresentam uma fotografia do comício das Diretas Já, realizado na Praça da Sé em janeiro de 1984. Essa fotografia de Lauren Fochetto não traz a data. É uma fotografia colorida, de tamanho grande e ocupa praticamente quase todo o lado esquerdo da página. Ao lado da fotografia, os autores advertem que “alguns órgãos importantes da imprensa tentaram minimizar a força do movimento que ganhava as ruas”. Apesar disso, a campanha por eleições diretas para Presidente da República mobilizou milhões de pessoas em todo país. Essa fotografia está ligada à temática em estudo.

Precisamos acrescentar que vivemos em uma época sem precedentes em termos de imagens. E nesse mundo imagético, é impressionante a velocidade das transformações e das imagens. Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais necessária no ensino de História, não apenas a leitura, mas a interpretação dos livros, das imagens e dos processos históricos e culturais.

A presença das imagens iconográficas (fotografias), nos livros didáticos oferece algumas informações, mas carecem de uma análise técnico-iconográfica que, no entendimento de Kossoy (2001, p. 70), trará ao pesquisador dados relevantes sobre a autoria dessas representações, a tecnologia empregada em sua confecção e as temáticas exploradas ou solicitadas aos fotógrafos do passado. Além

disso, oferecerá pistas para a determinação das datas em que as mesmas foram produzidas e os locais onde os fotógrafos mantinham seus estabelecimentos fotográficos.

Questionados sobre a presença das imagens relativas ao Regime Militar, especificamente as que representam momentos significativos desse período, é interessante salientar que, no primeiro conjunto de autores, apenas Alencar (1981), Piletti (1982), Nadai/Neves (1986) e Cotrim (1988) apresentam algumas fotografias sobre o período em estudo. Quando a busca é feita nos livros do segundo conjunto (1995/2005), o número de fotografias cresce significativamente.

Podemos destacar que nos livros do período de 1967/1988, ocorre o predomínio das fotografias em preto e branco. Nos livros mais recentes (1995/2005), cresce o número de fotografias coloridas. Ao perguntarmos a respeito das que representam o auge da ditadura, verificamos que, tendo em vista as circunstâncias da época de sua organização, os livros didáticos apresentam um número pequeno de fotografias. Por outro lado, quando o momento focalizado é o da redemocratização, principalmente, a Campanha das Diretas Já, é notório o crescimento da presença de fotografias, mas que não apresentam o autor, data e o local do evento.

Apesar dos avanços, precisamos salientar que os autores de livros didáticos deveriam aproveitar as fotografias propondo estratégias didáticas que viessem a contribuir para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem em História. As

especulações não se encerram por aqui. Ao contrário, todas as inquietudes nos remetem à última fase de nossa tese, ou seja, as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos remete às atividades específicas do historiador, a qual consiste, num primeiro momento de acordo com Chartier (2002), “propor a inteligibilidade mais adequada possível de um objetivo, de um corpus, de um problema”. Nesse sentido, percebe-se que a identidade de cada historiador lhe é conferida pela afinidade com a temática abordada. Por isso, decidimos realizar uma pesquisa que pudesse reafirmar a construção identitária entre os pressupostos teóricos/metodológicos, saberes/temática investigada e fazeres propiciados pelas práticas docente e sociais desenvolvidas ao longo da trajetória de formação e/ou atuação profissional. No que se refere ao ofício de educador em História vale ressaltar que procuramos aproximá-la ao que nos revela Carretero/Rosa/Gonzáles (2007, p. 16), de:

Um processo global, que tanto na academia, quanto no ambiente educativo, por um lado, e na sociedade civil e no cenário político, por outro, destacam a existência de uma revisão profunda das histórias nacionais e locais, uma reconsideração do passado que implica mudanças significativas na história acadêmica e transformações equivalentes na história escolar.

Em um segundo momento, conforme Chartier (2002), para escrever a História “é preciso travar um diálogo e questionamentos, inventar questões novas e forjar instrumentos de compreensão mais rigorosos”. Essa perspectiva permite o esforço de repensar os rumos da pesquisa, interrogar as fontes, registrar, organizar e revelar dados, criar novas interpretações, propor diálogos entre seus aspectos gerais e momentos de especificidade, produzir narrativas. Enfim, não esquecer como diz Catroga (2006) que “a História só será mestra da vida se, em primeiro lugar, a vida for mestra da história”.

História é a ciência que nos leva à arte de investigar, interpretar e refletir sobre as questões do homem e suas relações com a sociedade e com a natureza em diferentes espaços e temporalidades. Pensar a história significa rever teorias, buscar apoio epistemológico, buscar outras fontes, descobrir novos fatos, reconstituir memórias, teorizar conceitos, discursos e práticas, criar metodologias, estabelecer relações espaço-temporais, avaliar dados e informações. Como diz Guimarães (2005) “compreender o trabalho de escrita da história como parte de um esforço maior de construção social da vida humana”. Percebe-se que ao longo do tempo, a História e a Memória se encontram. Neste caso, de acordo com Carretero/Rosa/Gonzáles (2007, p. 21), “o historiador vive em seu presente, além de recordar para o futuro. Por mais que se esforce em seguir uma atitude historicista, nunca pode abandonar totalmente a ligação com o presente”.

A pertinência da temática, a disponibilidade de obras de referência, ricas pela sua densidade e pensamentos fortes, a afinidade do autor com o objeto de pesquisa, devido suas vivências aliadas às orientações profícuas, permearam todas as fases dessa construção. Ao longo desse processo, procuramos aportes teóricos,

revisitamos clássicos, revisamos conceitos, partilhamos saberes, reelaboramos idéias, comparamos dados, selecionamos livros didáticos para análise, enriquecemos a narrativa, planejamos novos fazeres.

No capítulo denominado Apresentando a Pesquisa, a idéia era realizar um encontro de disciplinas. As reflexões teóricas permitiram o entendimento de que a História é a ciência que estuda a experiência humana em diferentes lugares no passado e no presente. A História Cultural, por sua vez, abarca as idéias, crenças, valores, linguagem, representação, símbolos, imagens e livros. Ao tratar do livro, aproximamos História, História Cultural e a História da Educação.

Na realidade, a sua construção abre um espaço para investigação sobre a História do Livro e de uma temática específica no livro didático. Essa possibilidade indica que a combinação História e livro didático podem constituir-se em fértil campo de pesquisa em História da Educação. Nesse processo, procurou-se aliar discussões teóricas e situações práticas a respeito do livro didático como espaço de pesquisa e lugar de memória.

O segundo capítulo denominado Revisitando o Ensino e o Livro Didático de História, reconstitui o papel de ambos na trajetória da educação brasileira. A intenção era focalizar, principalmente, a realidade de ensino-aprendizagem e o papel exercido pelo livro didático nesse processo.

Quanto ao ensino de História durante o Regime Militar, observou-se que valorizava a “decoreba” em detrimento da reflexão, a exposição quantitativa do

conteúdo em prejuízo da interpretação, localização, análise; o cumprimento do programa e a inexistência espaço para os debates. Com a implantação do Regime Militar ocorre uma despolitização do ensino e dos sujeitos históricos. Esse tipo de ensino era implementado por uma elite dominante que forçava a focalização de valores cívicos, dos conceitos de desenvolvimento, integração e segurança nacional e dos aspectos positivos, como, por exemplo, a contribuição dos povos para a formação do Brasil. Tratava-se de uma história com forte caráter ufanista, doutrinário, alienante, pautada na biografia de heróis, fatos, datas, eventos, aspectos políticos, militar e diplomáticos. As questões indígenas, do negro, dos pobres não mereciam se quer algum comentário. O Ensino de História em sintonia com a Educação Moral e Cívica deveriam assegurar a formação de um homem pacífico, submisso e patriota.

Constata-se que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas e divulgado pelos livros didáticos não priorizavam a formação da cidadania. Essa questão perdeu espaço nos currículos e compêndios para o culto à pátria, moral e civismo. Com o golpe (1964), o material produzido pela História nova foi apreendido e as discussões a respeito do processo histórico são, gradativamente, substituídos pela necessidade do cumprimento de um programa, que tinha como um dos objetivos destacar o regime militar como algo essencial e benéfico.

Nos fins dos anos de 1970 em meio ao movimento pela redemocratização ocorrem encontros de professores ligados a sindicatos e universidades, os quais passam a refletir sobre a historiografia crítica e a realidade do ensino de História. Esses encontros estimularam uma reação contra o currículo oficial, textos

doutrinários e os PCNs. Passaram a ser sugeridos textos com um conteúdo mais crítico e inovador. Os educadores lançam um outro olhar para os PCNs, não os entendendo mais como um obstáculo, e sim, como uma proposição.

A década de 1980, na realidade, constitui-se num momento interessante de reflexões, encontros e divulgação de teorias, saberes e práticas. Em meio a essas inovações, emergiram projetos alternativos e propostas curriculares que vieram provocar o que Bittencourt (1997), chama de Era do Repensando.

A partir do final da década de 1980 e na de 1990 o mundo conhece uma enorme mudança com o final da Guerra Fria (1989), e os novos nacionalismos. Essas transformações passaram a refletir praticamente em todas as áreas do conhecimento.

Nos princípios do século XXI, com a expansão da globalização, cresce a perspectiva de superação das fronteiras nacionais. E o ensino de história, no entendimento de Zarth (2004, p. 113 - 114) poderá andar “na direção da globalização dos conteúdos, demolindo os velhos contornos nacionais em favor de uma visão mais ampla da História, suprimindo conteúdos que possam estimular os antigos conflitos regionais”.

Os acontecimentos ocorridos nos últimos dez anos, em escala mundial, passaram a provocar mudanças de ordem econômica, social e política. Essa realidade passou a exigir novas propostas educacionais e outros contornos para o

ensino de História. Na Europa e nos EUA os novos referenciais apontam para um ensino comprometido com uma História em escala mundial.

Em um momento em que cresce a idéia de globalização, não podemos perder a nossa identidade, enquanto povo e nação. É nessa perspectiva que a construção do primeiro momento do segundo capítulo de nosso estudo permite chamar a atenção para a essencialidade em assegurar um maior espaço para os estudos de História do Brasil em todos os graus de ensino.

Ao analisarmos a trajetória do livro didático de História verificamos que o mesmo tornou-se um instrumento responsável pela divulgação do conhecimento, idéias, crenças, valores e práticas que fizeram parte de diferentes gerações. Os conteúdos divulgados por esses manuais chegam a constituir, em muitas situações, programa e/ou currículo básico a ser desenvolvido.

Poderíamos dizer ainda que os livros deixam de ser obras de referência e passam a constituir-se em instrumentos de orientação para a ação docente. Na realidade o livro de acordo com Cunha (2006, p. 64) deveria ser

Apenas um recurso de apoio, tornar-se guia da agenda docente e substituir, muitas vezes, a necessária energia questionadora que deveria fazer a mediação entre a condição dos estudantes, incluindo sua cultura e linguagem, e o conhecimento disponível.

Os estudos realizados revelam que o livro didático tornou-se essencial para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Na contemporaneidade continua sendo um suporte divulgador de informações e construção da memória. Nesse sentido, compartilhamos com a idéia de Morigi e Bretano (2005, p. 71) que

dizem que o livro “mantém seu papel de registrar os valores que definem o espírito humano: a linguagem, a imaginação, a justiça e a busca de igualdade no acesso às informações”.

Durante o Regime Militar, a produção do livro didático ocorreu sob uma rígida legislação, de acordo com os ideais da doutrina de segurança nacional e com a aprovação da Comissão Nacional de Moral e Civismo. Em meio a esse contexto marcado pela exceção e falta de liberdades democráticas, o livro sobreviveu a tudo.

Por fim, organizou-se o terceiro capítulo denominado O Regime Militar no Livro Didático de História do Ensino Médio. Este capítulo foi subdividido em cinco momentos.

No primeiro momento do terceiro capítulo, que denominamos O Corpus da Pesquisa, privilegiamos o livro didático como um dispositivo escolar entendido, ao mesmo tempo, como uma “técnica de poder e um procedimento de saber” (CHARTIER, 2002, p. 10). Na prática, o conceito dispositivo refere-se à técnica e daí a razão de utilizar o livro didático como uma ferramenta capaz de gerir e validar dados no processo investigativo.

Ao estabelecermos um comparativo entre os livros do primeiro conjunto (1967/1988), e os do segundo conjunto (1995/2005), percebemos que houve um crescimento de 2874 para 5033 no universo de páginas. No que diz respeito às páginas que tratam do período em que antecedeu o Golpe, o regime e o início do processo de abertura, constata-se uma ascensão de 77 para 245 páginas. Observa-

se que ocorreu, um crescimento de 2,67% para 4,86%. É evidente, que o fato de terem aumentado as páginas que tratam do regime, não significa que houve um avanço qualitativo.

Os estudos revelam que os autores mais recentes que publicaram os seus livros a partir da década de 1980, momento do processo de abertura política e de enriquecimento da historiografia embora continuem priorizando a História do Brasil anterior ao Golpe (1964), aproveitaram as vantagens do novo momento e avançaram nas discussões. Nesse momento, cabe dizer que enquanto nos planos de estudo e documentos oficiais (ex.: PCN) persiste um silêncio nos livros didáticos mais recentes observa-se que a temática tem sido mais privilegiada. Na atualidade, quando vivenciamos um momento ímpar de democracia, de retomada das atividades de pesquisa, bem como de divulgação de bibliografia tão rica a respeito desse período os professores deveriam reivindicar maiores espaços para sua abordagem no âmbito do ensino e da pesquisa.

O segundo momento que denominamos O Foco: o Regime Militar teve como objetivo contextualizar as investigações no âmbito histórico e da educação. A intenção não foi cobrir todos os aspectos, mas constituí-lo em “pano de fundo” para a pesquisa.

Nos princípios dos anos de 1960, o mundo foi dominado pelas disputas de idéias, espaços e ações entre os EUA e a URSS. É nesse momento de Guerra Fria (1945 - 1990), que ocorreu o Golpe (1964) no Brasil. Esse evento passa a integrar o processo histórico de construção da cidadania e desperta opiniões antagônicas.

De um lado, os defensores do regime o exaltam, destacando seus objetivos, heróis e obras construídas pelos governos militares. Pelo outro, existem os que situam o 31 de março de 1964, como uma daquelas datas que não merecem comemoração. Na prática o 31 de março pode ser um momento de comemoração ou de reflexão. Isto depende de que lado estamos.

No terceiro momento, deste capítulo trabalhamos com os fatos que marcaram o processo histórico, desde o Golpe de 1964 até o processo de abertura política. As discussões teóricas preliminares foram as seguidas pelo levantamento e estudo dos fatos que marcaram o processo histórico brasileiro no período investigado.

Os resultados indicam que os livros didáticos sacralizam os fatos, como o Comício da Central do Brasil, Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, a Constituição de 1967 e a Campanha pelas Diretas Já (1984). Por outro lado o Movimento dos Marinheiros, Comício do Automóvel Clube, Incidente do Restaurante Calabouço e a Emenda Constitucional de 1969, estão presentes na História, mas não refletidos nos livros didáticos. Os manuais fazem referências ao AI₅, mas não entram no mérito da questão. Percebe-se que os autores tratam superficialmente de um momento importante como o de 1968. Os livros deveriam suscitar reflexões sobre a realidade política que determinou a decretação do AI₅, bem como as suas conseqüências para a sociedade brasileira.

Constata-se que os fatos mais presentes nos livros didáticos foram a Constituição de 1967 e a Campanha das Diretas Já. O curioso é que se tratam de

dois momentos antagônicos – um de autoritarismo e outro de processo de abertura política.

No quarto momento do terceiro capítulo, focalizamos os conceitos como uma construção histórica e cultural específica e relevante, que passa a ser compreendida em seu contexto e temporalidade. Os livros mais antigos trabalham mais com os conceitos de Revolução, Integração e Desenvolvimento. Os manuais mais recentes focalizam mais os conceitos de Golpe e de Abertura política. Os livros didáticos analisados não inserem em suas abordagens o conceito de ditadura. Os mais antigos não mencionam essa expressão, enquanto os mais recentes limitam-se a usá-la em meio ao texto, sem nenhuma reflexão teórica ou nota explicativa no rodapé. Isto ocorre em Campos (1999), Schmidt (2001), Mota/Braick (2002), Vicentino/Dorigo (2004).

Esse silêncio ocorre, possivelmente, devido a diferentes fatores de ordem teórica e ideológica. Os autores deveriam rever as suas convicções colocando a sua abordagem para além de possíveis falhas conceituais e éticas. Na prática, esses conceitos precisam ser focalizados de forma contextualizada e crítica.

Essa situação que atinge a sociedade como um todo mereceria uma análise teórica e reflexiva. A mesma poderia despertar a curiosidade, não apenas pelo conceito de ditadura, mas como funciona e as implicações no cotidiano social e político de um país. Os autores mais recentes como Schmidt (2001), Mota/Braick (2002), Vicentino/Dorigo (2004) e Azevedo/Seriacopi (2005), falam no processo de resistência.

O conceito Milagre Econômico, aparece, principalmente, nos livros do primeiro conjunto (1967-1988). Na realidade os manuais limitam-se a divulgar que o Regime Militar é um período de desenvolvimento, mas não esclarecem que esse “falso milagre” beneficiou os grupos dominantes que defendiam o regime. Os manuais não explicitam que o “milagre” não contemplou as necessidades básicas das camadas populares e os direitos humanos dos brasileiros. Cabe observar que, inclusive, os manuais que avançaram em suas discussões como Schimidt (2001), e Mota/Braick (2002), não problematizam essa temática. Entre as observações realizadas percebemos que apenas os manuais mais recentes mencionam, ocasionalmente, os conceitos de Regime de Exceção e Anos de Chumbo.

Cumprir ainda esclarecer que os conceitos são conteúdos resultantes de operações mentais decorrentes da apreensão de informações, reflexões teóricas e das vivências cotidianas. Tendo em vista o significado dos conceitos no ensino de história, cabe destacar que os autores dos livros didáticos investigados não demonstraram a preocupação em explicar de forma didática, para o aluno o que cada conceito se refere, qual o seu significado no âmbito da temática estudada. Essa situação, se bem compreendida, poderia incidir em uma abordagem mais eficaz do ponto de vista histórico.

Em um momento de grande produção historiográfica, os autores deveriam melhor aproveitá-la para o enriquecimento de suas discussões teóricas. Os estudos a respeito de fatos e conceitos que marcaram o Regime Militar deveriam ser aprofundados. Se isso ocorresse, além de contribuir para o crescimento da

qualidade do livro didático, despertaria maior interesse pela aprendizagem em História, tanto dos alunos como dos leitores.

As imagens refletem a realidade histórica, social e cultural. As teorizações e a sua utilização como fonte de pesquisa histórica são algo recente, principalmente, no Brasil. Foi nessa esteira que organizamos o quinto momento do terceiro capítulo.

Quanto à presença das imagens nos livros didáticos nota-se que houve um avanço significativo na quantidade. Em um comparativo entre os livros mais antigos e os mais recentes, observa-se o crescimento do número de fotografias relativas ao Regime Militar. Um outro aspecto é que em uma era imagética, com tantos recursos, observa-se a pouca presença de fotografias coloridas.

É preciso ressaltar que, muitas vezes, as fotografias representam os mesmos eventos e estão presentes em diferentes compêndios como as do Comício da Central do Brasil no Rio de Janeiro (1964), e do Comício da Praça da Sé em São Paulo (1984). Na realidade, essas são as fotografias que mais aparecem nos livros didáticos.

É preciso acrescentar que o primeiro conjunto de autores (1967/1988), com certeza, não acrescentaram um número maior de fotografias sobre o período militar devido à realidade política, o autoritarismo e a censura. Se eles fossem mais audaciosos, as Editoras não publicariam. Já o segundo conjunto de autores (1995/2005), vivencia um outro momento de liberdade de idéias e expressões, de disponibilidade de recursos tecnológicos para o enriquecimento da forma de

organização, produção e apresentação do livro didático, além de poder contar com o incentivo das editoras interessadas em ganhar espaço em um mercado, cada vez mais, lucrativo e competitivo. Esses autores não aproveitaram melhor as fotografias em seus livros, possivelmente por falta de afinidade com as mesmas, por não ter um suporte metodológico adequado para sua utilização, ou, simplesmente, por desconhecer a sua viabilidade como agente de investigação.

Tornou-se importante observar o uso da fotografia no livro didático como ilustração ou como alternativa metodológica para o ensino e pesquisa? Neste caso, infelizmente, os autores as utilizam como instrumento para ilustração da temática focalizada, tornando os livros mais atrativos e interessantes no ponto de vista visual. Geralmente as fotografias representam aspectos do tema estudado, mas não são utilizadas didaticamente para seu enriquecimento e melhor aproveitamento como estratégia de ensino e fonte de pesquisa. Nota-se que as fotografias inseridas nos livros analisados carecem de informações técnicas a respeito de seu processo de criação. Na realidade não houve uma articulação metodológica entre texto e imagem para melhorar os estudos sobre o período. Quando ocorreu uma aproximação entre texto e imagem foi para passar “as imagens” que atendiam aos interesses dos grupos dominantes e que deveriam sacralizar o Regime Militar.

Para enriquecer o ensino sobre um determinado período histórico, sugere-se o uso de documentos não escritos e de imagens. O uso didático destes recursos exige um certo cuidado e deverá propiciar reflexões, análises e questionamentos. Nessa perspectiva é interessante inserir a contribuição de Villalta e Becho (2008, p. 79), ao se referirem ao uso desses recursos.

Sua eficácia em termos pedagógicos depende dos procedimentos críticos de investigação histórica. Não se pode empregá-los como forma “ilustrativa” e “comprobatória” de interpretações transmitidas prontas e acabadas pelo professor: isso não enriquece o aprendizado. Os documentos devem instigar os alunos a opor imagens e representações, analisando quem, quando, como e porque elas foram produzidas, detectando suas diferenças e semelhanças, e produzindo uma síntese interpretativa no fim do exame de todo o material. Com isso, participam do processo de construção do conhecimento em sala de aula.

Para a realização da análise documental e das imagens Villalta e Becho (2008) sugerem ainda a busca de apoio em outros documentos, na historiografia e nos livros didáticos. De certa forma, parte dessas idéias foram utilizadas na construção do quinto momento do terceiro capítulo de nosso estudo.

Inserir as imagens (fotografias) na pesquisa, constituiu-se em um avanço no sentido teórico e no ponto de vista de análise. Inicialmente pensamos em um levantamento, mas a prática nos mostrou uma pluralidade de imagens. Diante dessa nova realidade, decidimos efetuar um recorte metodológico e passamos a analisar as Imagens (fotografias) de alguns eventos selecionados.

Os autores trabalham a partir de algumas referências condensando informações a respeito de muitos fatos e eventos. Na realidade não conseguem abranger todos os aspectos importantes sobre um determinado período histórico. Com certeza este é um dos pontos negativos dos manuais. Os livros didáticos analisados procuram passar o regime militar como um período denso em eventos, heróis, realizações, paz e desenvolvimento. Sobre aspectos como justiça social e direitos humanos existe um enorme silêncio.

Uma minoria de autores como Cotrim (1988), Nadai/Neves (1986), Schmidt (2001), Mota/Braick (2002) procuram salientar uma visão negativa do regime como um período em que os princípios democráticos e os direitos humanos foram sufocados em nome da “ordem, integração e desenvolvimento”. Esses autores foram fiéis à realidade histórica procurando representá-la da melhor forma possível. Em outra perspectiva focalizaram que, mesmo em um momento de extremo autoritarismo, houve espaço para resistência nas academias, nos partidos políticos clandestinos, nas artes, nas guerrilhas, etc. Esses aspectos nos chamam a atenção sobre o período e levam, com certeza, os leitores/alunos a buscarem mais informações sobre a época investigada.

Quanto aos autores dos livros didáticos defenderem ou não o Regime Militar, é uma outra questão bastante complexa. Os autores que publicaram seus compêndios nas décadas de 1960/1970 os produziram sob a égide do regime. Essas obras apresentavam os aspectos positivos caso contrário, o livro não era publicado. Será só por isso? Com certeza, a falta de aporte teórico sobre o tema e a afinidade do autor com o regime (ex.: Borges Hermida, Vianna), não permitia a elaboração de uma abordagem crítica sobre o período estudado.

Podemos observar que os autores que divulgaram as suas obras a partir da década de 1980, tiveram maior liberdade para expressar as suas idéias e realizar uma análise histórica mais completa. Se não as realizaram foi, talvez, por decisão própria, pela carência de aporte teórico ou pela continuidade dos resquícios do autoritarismo.

Com o intuito de subsidiar outras iniciativas, enfatiza-se que os livros didáticos poderiam abordar o regime militar na perspectiva de um período histórico marcado por contradições. Propõe-se que o mesmo seja abordado em sala de aula e nos livros didáticos em toda a sua importância e complexidade, como um momento de avanços e retrocessos na economia, política, sociedade, educação, ciências, letras e artes, demonstrando para os alunos/leitores que, mesmo diante de tantas limitações, houve espaço para a criatividade, resistência e esperança em um novo Brasil.

Para a dinamização desse processo torna-se importante o papel do ensino e do livro didático de história. Esses dois espaços tornam-se abrigos ou “lugares” para a construção de uma memória sobre o Regime Militar, que precisa ser perpetuada no imaginário e na mente dos brasileiros, para que não se repita.

Os quarenta anos do golpe (1964), desencadeou um intenso revisionismo sobre o Regime Militar. Essa dinâmica tem tido continuidade com a abertura de arquivos, acervos, documentos, cartas que trazem importantes informações para o enriquecimento da historiografia do período. É fundamental que os resultados da nova produção historiográfica venham a ser didatizados nos manuais e no processo ensino-aprendizagem de História.

Torna-se importante ressaltar que a memória do Regime Militar é um processo em construção. A tarefa é difícil, pois, muitas vezes o acesso à documentação não depende apenas dos historiadores. O caminho está aberto, é preciso persistir.

Percebe-se que as primeiras pesquisas com e sobre os livros didáticos datam da década de 1970 e focalizam vários aspectos e temáticas, mas nenhuma focalizou o Regime Militar. Vale ressaltar que o estudo que realizamos inova em relação aos anteriores por tratar do Regime Militar no Livro Didático de História. Esse período é um dos mais significativos de nossa História e, até então, estava relegado ao relativo esquecimento.

Experenciemos um processo intenso de leituras, reflexões, investigações que permitiram um avanço fundamental ao propiciar o encontro entre História, História Cultural e História da Educação, que permitiram a compreensão de idéias e afinidades; ao focalizar a História da disciplina, uma área relativamente nova como locus de pesquisa; a História do Livro Didático que nos mostrou autores, obras e passagens interessantes e ao realizar o levantamento documental que forneceu as bases para a organização dos quadros e a efetivação da análise. Um avanço importante a ser observado foi o fato de inserir e trabalhar com as imagens (fotografias).

Por tudo isso pensamos que a pesquisa anuncia a possibilidade de novos estudos com esta e outras temáticas. O estudo realizado pode incentivar a investigação da História e dos Livros Didáticos de outras disciplinas; um estudo crítico-comparativo sobre o Regime Militar nos livros didáticos do Brasil, Argentina, Chile e Uruguai; de períodos pouco focalizados nos livros didáticos (ex.: História do Rio Grande do Sul); sobre a importância dos conceitos no processo ensino-aprendizagem em História, ou, um trabalho tratando das imagens (fotografias) como documento de ensino e pesquisa.

No entanto, consideramos que a pesquisa abre o caminho para mais dois importantes estudos: um mais de cunho historiográfico, enfatizando como o Regime Militar deveria ser focalizado criticamente nos livros didáticos e o outro, mais no âmbito da metodologia, sugerindo estratégias e recursos didáticos para a sua abordagem na aula de História.

Os contínuos momentos de leitura, reflexão, dúvidas, questionamentos, produção e tomada de decisões ocorridos no decorrer da elaboração da tese, não superam a expectativa da sua apresentação final. Nesse sentido, recorreremos a Carretero/Rosa/González (2007, p. 23), quando esses autores afirmam:

Se dizemos que o ser humano é histórico, não é somente porque se constituiu no passado, mas também porque tem alguma parte da propriedade de seu futuro. Entendemos que a História e seu ensino devem ser instrumentos para abrir futuros possíveis, não unicamente para canalizá-lo nas direções recebidas por quem confeccionou no passado narrativas, com vocação para eternas. É na busca deste delicado equilíbrio que se discute agora o futuro do ensino de História.

Com a realização deste trabalho esperamos contribuir para a divulgação e abordagem do Regime Militar nas atividades de ensino e pesquisa. Se isto ocorrer no âmbito escolar, com certeza, um dos maiores objetivos estará sendo alcançado.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Janete. **Pesquisa em História**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 28-41.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAPIRACA, José de Oliveira. **A Usaid e a Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- BALDISSERA, José Alberto. **O Livro Didático de História: Uma Visão Crítica**. Porto Alegre: EVANGRAF, 1994.
- BALDISSERA, José Alberto; ROSSINI, Miriam. **Imagens do Descobrimento em Livros Didáticos de História**. In: RECKZILGEL, Ana Luíza Setti; FÉLIX, Loiva Otero (orgs). RS: 200 anos – definindo espaços na história nacional. Passo Fundo: EDIUPF, 2000, p. 383-394.
- BARROS, José D'Assunção. **História, Geografia e Espacialidade**. Agora. Revista de História e Geografia. v. 11, nº 02. Santa Cruz do Sul: UNISC, jul/dez/2005, p. 99 – 114.
- _____. **O Campo da História. Especialidades e Abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARROS, Marco Aurélio; SWERSSON JUNIOR, Walter Cruz. **Contra Inimigos da Ordem - A Repressão Política do Regime Militar (1964-1985)**. Rio de Janeiro: DP e A, 2004.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **Uma rica história do livro didático e do ensino de História no Brasil**. Revista História da Educação. nº 18. ASPHE/FAE/Pelotas: UFPEL, set/2005. p. 193 – 194.
- BATISTA, Antônio Augusto Cosme. **Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos**. Brasília: MEC, 2001.

BELO, André. **História: Livro e Leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BENÍTEZ, Manuel de Puebles. **Los Manuales Escolares: Um nuevo campo de conocimiento**. História de la Educación. Nº 19. Madrid: Ediciones Universidad Salamanca, 2000. p. 5 – 11.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro (org). História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37 – 48.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. **Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004**. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). Livros Didáticos de História e Geografia. Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Disciplinas Escolares: História e Pesquisa**. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs). História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições para o Debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9 – 38.

_____. Identidade Nacional e Ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula**. Conceitos, Práticas e Propostas. São Paulo: Contexto, 2003 p. 185-204.

_____. Identidades e Ensino da História do Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. p. 33-52.

_____. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 69-70.

BLOCH, Marc. **Apologie pour l’histoire ou métier d’historien**. Paris: Armand Colin, 1960.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BORGES, Nilson. **A Doutrina de Segurança Nacional e os Governos Militares**. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs). **Brasil Republicano 4**. O tempo da Ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13 – 42.

BURGUIÈRE, André. **Dicionário de Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Testemunha Ocular.** História e Imagem. Bauru/São Paulo: EDUSC, 2004.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e Controvérsias.** O Ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: EDIUPF, 2001.

_____. O Livro Didático: Algumas Questões. In: DIEHL, Astor Antônio (org). **O Livro Didático e o Currículo de História em Transição.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

CANABARRO, Ivo. **Fotografia, história e cultura fotográfica: aproximações. Estudos Ibero-Americanos.** v. XXXI, nº 2. Porto Alegre: PUCRS, dez/2005. p. 23 – 39.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma Introdução à História.** 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e Imagem: Os Exemplos da Fotografia e do Cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História.** 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003. p. 401-417.

CARR, E. H. **O que é História?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARRETERO, Mário. **Construir e Ensinar. As Ciências Sociais e a História.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CASTRO, Celso; D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon. **Visão do Golpe. A Memória Militar de 1964.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

CATROGA, Fernando. **Ainda será a História Mestre da Vida? Estudos Ibero-Americanos.** Ed. Especial, nº 2. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p. 7 – 34.

CERQUEIRA FILHO, Gilásio; NEDER, Gislene. **Conciliação e Violência na História do Brasil.** Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, nº 2, p. 189-277, 1978.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CEZAR, Temístocles. **História e historiadores à beira da falésia?** Resenha. CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia. A história entre certezas e inquietude.** Porto Alegre: EDUFRGS, 2002. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. In: Agora – v. 11, nº 11, nº 1. Santa Cruz do Sul: Unisc, jan/jun, 2005. p. 299 – 302.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia. A História entre Certezas e Inquietude.** Porto Alegre: EDUFRGS, 2002.

_____. “Du codex à l’écran: les trajectoires de l’écrit”. In: **Solaris**, nº1, Presses Universitaires de Rennes, 1994.

_____. **A Aventura do Livro**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **A História Cultural**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O Livro – Uma Mudança de Perspectiva. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org). **História: Novos objetos**. São Paulo: Francisco Alves, 1995. p. 99-115.

CHERVEL, André. **História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2, 1990. p. 177 – 229.

CHOPPIN, Alain. **Los manuales escolares da ayer a hoy: um ejemplo de Francia**. *História de la Educación*. Nº 19. Madrid, 2000. p. 13 – 37.

_____. O Historiador e o Livro Escolar. In: **Revista História da Educação**. ASPHE/ UFPEL. Pelotas. V. 6; nº 11. Abril, 2002.

_____. Pasado y Presente de Los Manuales Escolares. In: BERRIO, Julio Ruiz (ed). **La Cultura Escolar na Europa**. Tendências Escolares Emergentes. Madri: Editorial Biblioteca Nueva, S. L, 2000, p. 107-141.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARAIVA, Bernabé; VALLS, Eri (org). **Os Conteúdos da Reforma. Ensino-aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMBLIN, Joseph. **A Ideologia de Segurança Nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1954.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo/Niterói/Brasília: Cortez/Eduff/Flasco, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **Os conhecimentos curriculares e do ensino**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Lições de Didática*. Campinas: Papyrus, 2006, p. 57 – 74.

D’ARAUJO, Maria Celina. **Sindicatos, carisma e poder: O PTB de 1945 – 65**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Crônica de um Golpe Anunciado. In: **Revista História**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, Março/04. p.26-30.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DIEHL, Astor Antônio (org). **Considerações sobre a Redefinição do Horizonte de Expectativas na Historiografia. Diálogo. A Construção da História**. Nº 05. Canoas: UNILASALLE, 2004. p. 13 – 39.

_____. **O Livro Didático e o Currículo em Transição.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

_____. **O que é História? Sistemas de referência e narrativa. Capistrano de Abreu e o moderno sentido para historiografia brasileira.** Agora – Revista de História e Geografia. v. 11, nº 1. Santa Cruz do Sul: Unisc, jan/jun/2005. p. 49 – 77.

DONATO, Eronides Câmara. As Narrativas dos Livros Didáticos de História e a Construção de Identidades: O papel (in)formativo da leitura. In: **Educação em Debate.** Ano 24, v.2, nº 44. Fortaleza: EUFC, 2002, p. 75-82.

ENDERS, Armelle. **Lês Lieux de Mémoire, dez anos depois.** Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. p. 132-137.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no Livro Didático. São Paulo: Cortez, 1984.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória. A Problemática da Pesquisa.** Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FERREIRA, Jorge. **O Governo Goulart e o Golpe Civil – Militar de 1964.** In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs). **O Brasil Republicano. O tempo da experiência democrática. Da democratização de 1945 ao golpe civil – militar de 1964.** v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 345 – 401.

FICO, Carlos. Com o Rosário na Mão. **Revista História.** Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, Março/2004. p.40-43.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. **Democracia ou Reformas? Alternativas democráticas à crise política. 1961 – 1964.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “Ver e Compreender”: arte, livro didático e história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís de Lima (org). **Inaugurando a História e Construindo a Nação.** Discursos e Imagens no Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91-121.

_____. **História e Ensino de História.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas: Papirus, 1995.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada.** São Paulo: Global, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS NETO, José Alves de. **A transversalidade e a Renovação no Ensino de História na Sala de Aula**. Conceitos, Práticas e Propostas. São Paulo: Contexto, 2008, p. 57 – 74.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O Estado da Arte do livro Didático no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRERICO, Celso. **40 Anos Depois**. In: REIS, Daniel Aarão, RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs). **O Golpe e a Ditadura Militar – 40 anos depois (1964 - 2004)**. Bauru: Edusc, 2004. p. 101 – 115.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidade: A Pedagogia da Nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI JUNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História**. Livros Didáticos e Ensino no Brasil (1970 e 1990). Bauru/SP Uberlândia/MG: EDUSC/EDUFU, 2004.

_____. **A Escrita Escolar da História. Livros Didáticos e Ensino no Brasil (1970 - 1990)**. Bauru/Uberlândia: Edusc/Edufu, 2004.

_____. A História das Instituições Educacionais. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2002. p.3-24.

_____. **Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias**. (Tese de Doutorado). São Paulo: PUCSP, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez/EDI UNICAMP, 1994.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri / SP: Manole, 2003.

_____. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIMENO – SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOMES, Angela de Castro (org). **Escrita de Si. Escrita da História**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____. **História e Historiadores**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). **Ensino de**

História. Conceitos, Temáticas e Metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003. p. 55-79.

GRATÃO, Juliana. **Memórias Guardadas em Álbuns: Os retratos de família como fonte documental para a História.** Fragmentos de Cultura; v. 15, nº 12. Goiânia: UCG, dez/2005. p. 1835 – 1854.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e Cultura Histórica: notas para um debate.** Agora. v. 11, nº 1. Santa Cruz do Sul: Unisc, jan/jun/2005. p. 31 – 47.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História. Cultura e Identidade docente.** São Paulo: UNESP/FAPESP, 2004.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil (Sua História).** São Paulo: USP, 1985.

HELPER, Nadir Emma. A Memória do Ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELPER, Nadir Emma (org). **A Memória e o Ensino de História.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC/ANPUH/RS. p.53-95.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras.** São Paulo: Thomson, 2003.

HÖFLING, Eloisa de Matos. **O Livro Didático em Estudos Sociais.** Campinas: UNICAMP, 1986 (Série Teses).

HOLANDA, Guy de. **A Pesquisa de Esteriótipos e Valores nos compêndios de História destinados ao Curso Secundário Brasileiro.** Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: C.B.P.E.A. 1, nº 3, p. 77-133, 1956.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O Ensino de História e seu Currículo. Teoria e Método.** Petrópolis: Vozes, 2006.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da Imagem. Ofício de Arte e Forma.** 7ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula. Conceitos, Práticas e Propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

KERN, Maria Lúcia Bastos. **Tradição e Modernidade: a imagem e a questão da representação.** Estudos Ibero-Americanos, v. XXXI, nº 2. Porto Alegre: PUCRS, dez/2005. p. 7 – 22.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica.** 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KUBRUSLY, Claudio. **O que é Fotografia.** 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

KUENZER, Acácia. **Para estudar o trabalho como princípio educativo na Universidade.** Categorias teórico-metodológicas. (Tese) Curitiba: UFPR, 1992.

LAJOLO, Marisa (org). **O Livro didático: um (quase) manual de usuário**. In: Em aberto. V. 16, nº 69. Brasília: INEP, 1996. P. 3 – 7.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1994.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Desenhocop. O Ensino através das Imagens**. História da Educação. Vol. 7, nº 14, Pelotas: ASPHE/FAE-UFPEL, Set., 2003, p. 30.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.

LORENZ, Federico Guillermo. O passado recente na argentina: as difíceis relações entre transmissão, educação e memória. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. p. 229-242.

MACEDO, José Rivair. História do Livro Didático: O Ponto de Vista de um Autor. In: GUAZELLI, César Augusto Barcellos et ali (org). **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: EDIUEFRGS, 2000, p. 289-301.

MAGALHÃES, J. **Fazer e ensinar história da educação**. In: MAGALHÃES, J. Fazer e ensinar história da educação. I ed. Braga: Lusografe/Universidade do Minho. 1998. p. 9 – 33.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). **Ensino de História. Conceitos, temáticas e Metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003. p.168-184.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.
MARQUES, Mario Osório. **Escrever é Preciso. O Princípio da Pesquisa**. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARTÍN, Jesús Izquierdo. Disciplina e eventualidade: historiadores, conhecimento e ensino do passado. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. p. 61-73.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A Militarização da Burocracia – 1963-1990**. A participação militar na administração federal das comunicações e da Educação. São Paulo: UNESP, 2004/FAPESP, 2004.

MATTOS, Marco Aurélio Vannucchi L. de; JÚNIOR, Walter Cruz Swensson. **Contra Inimigos da Ordem. A repressão política do regime militar brasileiro (1964-1985)**. Rio de Janeiro: DP e A, 2004.

MEDEIROS, Elisabeth Weber; AGOSTINI, Lenir Cassel. O Curso de História do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: Algumas considerações sobre sua história. In: QUADROS, Claudemir (org). **História e Memórias dos 50 anos dos**

Cursos de formação de professores do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria. Santa Maria: Unifra, 2005. p. 167-182.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos. Uma tentativa de Interdisciplinaridade.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MENDONÇA, Sonia Regina; FONTES, Virgínia Maria. **História do Brasil Recente.** 1964-1980. São Paulo: Ática, 1988.

MICELI, Paulo. Por Outras Histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org). **O Ensino de História e a Criação do Fato.** São Paulo: Contexto, 2001. p. 31-42.

MILLAVIL, Luís Osandón. O ensino da história na sociedade do conhecimento: novas relações entre currículo e historiografia. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. p. 263-280.

MONTEIRO, Charles. **História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa.** Métis. História e Cultura. v5, nº 9. Caxias do Sul: UCS, jan/jun, 2006. p. 11-23.

MORALES, Gladys; KISS, Diana; GUARDA, Alícia. **El libro de texto escolar como interventor sócio-cultural em la construccion de la identidade cultural.** Revista Impulso Cultura e Cidadania. nº 42. v. 17. Piracicaba: Universidade de Piracicaba, jan/abr, 2006. p. 21 – 28.

MORIGI, Valdir José; BRENTANO, Elisabeth. **O livro, a Construção e a Preservação da Memória Social na Era de Informação.** Revista Signos – Língua, Literatura, Comunicação. Ano 26, nº 01/2. Lageado: Univates, 2005. p. 65 – 75.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). **Historiografia Brasileira em Perspectiva.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 271-296.

_____. Indagações sobre a História Ensinada. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al (orgs). **Questões de Teoria e Metodologia.** Porto Alegre: EUFRGS, 2000. p. 303-313.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão. In: PINSKY, Jaime (orgs). **O Ensino de História e a Criação do Fato.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 23-29.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Pensando a Estranha História sem Fim.** In: KARNAL, Leandro (org). História na Sala de Aula. Conceitos, Práticas e Propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 163 – 184.

NETO, José Batista. A Constituição da História como disciplina escolar. **Revista Educação** nº 2. Porto Alegre: Editora Projeto, Junho/2000. p. 16-21.

NETO, José Paulo. Em busca da contemporaneidade perdida: a esquerda brasileira pós-64. In: MOTH, Carlos Guilherme (org). **Viagem Incompleta. A Grande Transição.** A experiência Brasileira. São Paulo: SENAC, 2000, p. 219-245.

NEVES, Margarida de Souza. **História, Memória e Memorialística. Esboços.** Revista do PPGH. v11. **Dossiê: Cidade e Memória.** Florianópolis: UFSC, 2004.

NORA, Pierre Between. “**Entre Memória e História: a problemática dos lugares**”. In: Projeto História. Nº 10. São Paulo: PUC, 1993. p. 07-28.

_____. Memory and history. In: Nora, P. (ed). **Realms of memory: the construction of the French past.** New York: Columbia University, 1984. vol I.

NOSELLA, Maria de Lurdes Chagas Deiró. **AS Belas Mentiras.** A Ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1979.

OLIVEIRA, J. B. A e outros. **A Política do Livro Didático.** São Paulo: Summus; Campinas: EDIUNICAMP, 1984.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. **Ciências Humanas e suas tecnologias.** v. 3. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

OSTERMANN, Nilse Winck. **A História que se conta no livro didático: Uma História mal contada: um estudo da forma como se introduz o ensino de História na escola de 1º grau.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEDRO'S, Enrique Serra; RODRIGUES, Gabriela. História Imediata e Pensamento Único: Reflexões sobre a História e Ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (orgs). **A Memória e o Ensino de História.** Santa Cruz do Sul: EDIUNISC/ANPUH, 2000. p. 123-139.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural.** 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Que História é esta? Uma Incursão nos desafios do presente. In: **Revista Educação.** Nº 02, Porto Alegre: Editora Projeto, Junho/2000. p. 12-15.

PIAGET, J. **A noção de tempo na criança.** Tradução de Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1975.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezo. **Por Uma História prazerosa e conseqüente.** In: **KARNAL, Leandro (org). História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 17 – 36.

PRADO, Luiz Fernando Silva. O Lugar da História da Educação: Algumas Reflexões Teóricas. In: **Revista Educativa;** v. 5, nº 1, Guiana: EDUC, Jan/Jun/2003. p. 123-135.

PRIKLADIVICKI, Fábio. **Nos Porões da Cultura. Os 40 anos do Golpe Militar e as Histórias de Resistência Cultural no RS.** Porto Alegre: Aplauso, 2004.

RECUERO, Carlos Leonardo. **O uso da imagem em trabalhos científicos. Fragmentos de Cultura.** v. 15, nº 12. Goiânia: UCG, dez/2005. p. 1869 – 1879.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e Sociedade: As Reconstruções da Memória.** In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo (orgs). **O Golpe e a Ditadura Militar. 40 anos depois. (1964 - 2004).** Bauru: Edusc, 2004. p. 29 – 52.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira. A Organização Escolar.** 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RICCI, Magda. Como se faz um vulto na História do Brasil. In: GUASELLI, Cezar Augusto Barcellos et al. **Questões de Teoria e Metodologia da História.** Porto Alegre: EDIUEFRGS, 2000. P. 147-160.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **História: Aproximação entre Ensino e a Pesquisa.** Revista de História. Nº 4. Cruz Alta: UNICRUZ, 2003. P. 106-108.

RODRIGUES, Elaine. **Reformando o Ensino de História: Lições de continuidade.** Revista de História. nº 23. São Paulo: UNESP, 2004. p. 49 – 68.

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da História do Brasil** (Introdução Metodológica). São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROSA, Alberto; BRESCÓ, Ignácio. Efeitos do conteúdo da forma na lembrança repetida das histórias nacionais. In: CARRETEIRO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. p. 167-179.

SALIBA, Elias Thomé. A Sedutora História da Leitura. In: **Revista História Viva.** Rio de Janeiro: Abril/Viva, 2004, p. 98.

SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z.** São Paulo: Campus, 1995.

SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. **Políticas Educacionais e Reformas no Ensino.** In: ZARTH, Paulo Afonso et al (orgs). **Ensino de História e Educação.** Ijuí: Unijuí/ANPUH – RS, 2004. p. 149 – 165.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Sessenta e Quatro: autonomia da crise.** Rio de Janeiro: Vértice, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 36. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Política e Educação no Brasil. O papel do Congresso na Legislação do Ensino.** 4. ed. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O Livro Didático e o Desempenho Pedagógico: Anotações de Apoio à Escolha do Livro Texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al (org). **Geografia em sala de Aula. Práticas e Reflexões**. Porto Alegre: EDIUFGRS/AGB-RS, 1999. p.133-147.

SEFFNER, Fernando. **Teoria, Metodologia e Ensino de História**. In: GUAZZELLI, Cezar Augusto Barcellos et alli (org). **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2000. p. 257 – 288.

_____. Teoria, Metodologia e Ensino de História. In: GUAZZELLI, Cezar Augusto Barcellos et alli (orgs). **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2000. P. 257-288.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A Modernização Autoritária. Do Golpe Militar à Redemocratização, 1964/84. In: LINHARES, Maria Yeda (org). **História Geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.p.351-384.

_____. **Crise da Ditadura Militar e o processo de abertura política no Brasil. 1974 – 1985**. in: FERREIREA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs). **O Brasil Republicano 4. O Tempo da Ditadura. O regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 243 – 282.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Marcos A. Perspectivas: Outros ensinamentos de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (orgs). **A Memória e o Ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDIUNISC/ANPUH – RS, 2000. p.151-152.

SOARES, Lucila. O Golpe 40 anos depois. **Revista Veja**, nº 13, ano 37 (31.2.04). São Paulo: Abril, 2004. p.102-110.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o Livro Didático. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte. 2. (12) Nov./Dez/1996. p.54-63.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A Avaliação de Livros Didáticos no Brasil – Por quê? In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). **Livros Didáticos de História e Geografia. Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 15-25.

STEPHANOU, Alexandre Ayub. **Censura no Regime Militar e Militarização das Artes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

STRATHERN, Paulo Foucault (1926-1984) **em 90 Minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

TELLES, Norma Abreu. **Cartografia basilis ou esta história está mal contada.** São Paulo: Loyola, 1984.

THEODORO, Janice. **Educação para um mundo em Transformação.** In: KARNAL, Leandro (org). História na Sala de Aula: Contextos, Práticas e Propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 49 – 56.

TIBOLA, Luciana Rosniak. **A Construção História da Cidadania na Sociedade Brasileira.** Monografia – Curso de Pós-Graduação, Especialização em História do Brasil e a Perspectiva Regional; sob orientação do Prof. Msc. Aristeu Castilhos da Rocha, Frederico Westphalen: URI, 2003.

TOLEDO, Caio Navarro. **1964: o golpe contra as reformas e a democracia.** In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs). O Golpe a ditadura militar. 40 anos depois (1964 - 2004). Bauru: Edusc, 2004. p. 67 – 77.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A História ensinada sob o império da memória: questões da História da disciplina.** Revista História. São Paulo: UNESP, 2004. p. 13 – 32.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História.** Ensaios de Teoria e Metodologia. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003, p. 127-162.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional.** 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VEYNE, Paulo. **Como se escreve a História e Foucault revoluciona a História.** Brasília: UNB, 1998.

_____. **Como se escreve a História.** Lisboa: Edições 70.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **História da Educação no Brasil: a contribuição histórica do campo (1880 - 1970).** Revista Brasileira de História. O Ofício do Historiador. vol. 23, nº 45. São Paulo: Humanistas/ANPUH, 2003. p. 37 – 70.

VIEIRA, Evaldo. Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização. In: MOTTA, Carlos Guilherme (org). **Viagem Incompleta. A Grande Transação. A Experiência Brasileira.** São Paulo: SENAC. p. 185-215, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos; BECHO, André Pedroso. **Abaixo o João Bobão.** Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição Especial, Ano 3, nº 28. Rio de Janeiro: SABIN, jan/2008, p. 76 – 80.

VINÃO FRAGO, A. Historia de la Educacione História Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação** nº 00. Set./Dez, 1995. p. 63-82.

VITA, Álvaro. Constituições Brasileiras. São Paulo: Ática, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jéferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WASSERMAN, Cláudia. **Como os brasilianistas interpretam o Regime Militar**. In: **Caderno de Cultura**. Porto Alegre: Zero Hora, 27 de março de 2004, p.4-5.

_____. O Livro Didático: Aspectos Teórico- Metodológicos relevantes na sua produção. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al (orgs). **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: EUFRGS, 2000. p. 249-255.

YILMAZ, Lerent. **Como a História deveria ser escrita; ou deve mesmo ser escrita?** Agora. v. 11, nº 1. Santa Cruz do Sul: Unisc, jan/jun/2005. p. 21 – 29.

ZARTH, Paulo Afonso. **História: qual ensino? Qual conhecimento?** In: ZARTH, Paulo Afonso; GERHARDT, Marcos; CONSETTI, Berenice; CAIMI, Flávia Eloísa (orgs). Ensino de História e Educação. Porto Alegre/Ijuí: ANPHURS/Unijuí, 2004, p. 109-121.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

ENSINO MÉDIO – PUBLICAÇÕES 1967 – 1988

ALENCAR, Chico et al. **História da Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

COTRIN, Gilberto. **História do Brasil: para uma geração consciente**. São Paulo: Saraiva, 1988.

FERREIRA, Olavo Leonel. **História do Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

HERMIDA, Borges. **História do Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1973.

LUCCI, Elian Alabi. **TDB do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1979.

NADAI, Eliza; NEVES, Joana. **História do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1986.

PILETTI, Nelson. **História do Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

SANTOS, Joel Rufino. **História do Brasil**. São Paulo: Marco Editorial, 1979.

SOUTO, Armando Maior. **História do Brasil**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1967.

VIANA, Hélio. **História do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ENSINO MÉDIO – PUBLICAÇÕES – 2005

ARRUDA, José Jobson; PILETTI, Nelson. **Toda a História**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.

AZEVEDO, Gislaíne; SERIACOPI, Rainaldo. **História**. São Paulo: Ática, 2005.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTTA, Myriam Becho. **História das Cavernas ao terceiro Milênio**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

CALDEIRA, Jorge. **Viajem pela História do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

CAMPOS, Flávio. **Oficina de História. História do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1999.

DIVALTE, Garcia Figueira. **História**: São Paulo: Ática, 2005.

DORIGO Gianpaolo; VICENTINO, Claudio. **História para o ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2005.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: UDUSP, 1995.

PEDRO, Antônio; SOUZA, Lizânias; CARVALHO, Yone. **História da Civilização Ocidental**. Integrada. Geral e do Brasil. São Paulo: FTD, 2005.

SCHIMITH, Mário. **História Crítica do Brasil**. São Paulo: Nova Geração, 2001.