

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

**RAFAEL POLICENO DE SOUZA**

**O GOLPE E A DITADURA DE 1964: UMA ANÁLISE A PARTIR DE LIVROS  
DIDÁTICOS DO PNLD (2015-2017).**

**Porto Alegre, dezembro de 2017**

**RAFAEL POLICENO DE SOUZA**

**O GOLPE E A DITADURA DE 1964: UMA ANÁLISE A PARTIR DE LIVROS  
DIDÁTICOS DO PNLD (2015-2017).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Professora Dra. Claudia Wasserman.

Porto Alegre, dezembro de 2017

## CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Rafael Policeno de

O Golpe e a ditadura de 1964: uma análise a partir de livros didáticos do PNLD (2015-2017) / Rafael Policeno de Souza. -- 2018.

121 f.

Orientadora: Claudia Wasserman.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Golpe de 1964. 2. Ditadura. 3. Ensino. 4. Livro Didático. 5. Historiografia. I. Wasserman, Claudia, orient. II. Título.

**RAFAEL POLICENO DE SOUZA**

O GOLPE E A DITADURA DE 1964: UMA ANÁLISE A PARTIR DE LIVROS  
DIDÁTICOS DO PNLD (2015-2017).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Claudia Wasserman – UFRGS – PPG História - Orientadora

---

Profa. Dra. Caroline Silveira Bauer – UFRGS – PPG História - Examinadora

---

Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues – UFRGS – PPG História - Examinadora

---

Prof. Dr. Edson Antoni – Colégio de Aplicação/UFRGS - Examinador

Porto Alegre, dezembro de 2017

*Para meus alunos e minhas alunas de ontem, de hoje, e aos que virão amanhã.*

## AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento é a minha orientadora, professora Dra. Claudia Wasserman, que foi sempre muito solícita, permitiu minha aproximação e aceitou orientar o trabalho. Em especial, agradeço pela paciência com meus longos e-mails. Fez o que se espera de uma orientadora, produzindo críticas precisas a partir de uma leitura atenta, possibilitando para que o trabalho pudesse “encontrar o seu caminho”. Cabe aqui também o registro da minha admiração intelectual. Evidentemente, os possíveis equívocos, incompletudes e problemas que o texto possa apresentar, correm por minha conta, sendo de minha inteira responsabilidade.

Aos professores que estiveram em minha banca de qualificação: Dra. Mara Rodrigues e Dr. Edson Antoni, pelas valiosas críticas e sugestões.

Agradeço pelo aceite de compor a banca final aos professores: Dra. Caroline Bauer, Dra. Mara Rodrigues e Dr. Edson Antoni.

Agradeço a todos os professores do PPGH-UFRGS, em especial aos que ministraram as aulas dos créditos que cursei: Silvia Petersen, Luiz Alberto Grijó, Temístocles Cezar e Benito Schmidt. Vale uma menção também ao professor Arthur Lima de Avila, que esteve na banca de seleção para o ingresso no PPG, sempre foi muito atencioso quando o abordava para tirar dúvidas nos corredores do Campus do Vale.

Aos meus colegas do curso, com os quais muito aprendi. Agradeço pela generosidade de todos e todas durante as ricas discussões nos seminários de cada disciplina.

Ao Dr. Enrique Serra Padrós, professor que sempre acompanhei o trabalho e muito admiro, bem como pelo fato de tratar-se de uma referência docente importante para mim. Além disso, foi durante o seminário que ele ministrou na graduação, em 2014, a partir da efeméride dos 50 anos do Golpe de 1964, que concebi o esboço do problema desta pesquisa.

Um presente que o curso me “proporcionou” foi ter conhecido – em um simpósio na UNIOESTE, no Paraná a colega Thaís Fleck Olegário. Por essas maravilhosas “coincidências” da vida, apesar de ela ser de Campo Grande (MS), nos reencontramos em Porto Alegre, nas Jornadas de estudos sobre as Ditaduras promovido pelo APERS. Depois ela ainda veio fazer o mestrado aqui na UFRGS. A Thaís foi, depois da minha orientadora, a única interlocutora que tive para este trabalho. Foi ela que me acolheu, me ajudou e acalmou quando pensei que não conseguiria fazer mais nada. Ela deu sugestões e indicações que tiveram grande valia para a continuidade da dissertação. Só me resta aqui fazer esse registro e agradecer imensamente toda

ajuda e atenção. A amizade é um sentimento belo e que muito me envaidece, e esta certamente nenhuma distância física irá enfraquecer.

Ao falar de amizade, estendo meus agradecimentos aos meus amigos e amigas. Com raras exceções, sempre foram compreensíveis com minhas ausências e afastamentos por conta dos estudos. Também agradeço aos meus companheiros do PSOL Gravataí, que não puderam contar comigo em muitas atividades e na ajuda cotidiana da necessária construção de uma ferramenta de luta em nossa cidade. Um especial agradecimento ao meu grande amigo e afilhado Fernando Campos, que ficou sobrecarregado na militância do 22º núcleo do CPERS.

Já agradeço a todos amigos e todas amigas no parágrafo anterior, mas mesmo não sendo recomendável o registro nominal (pois sempre é injusto e incompleto, até pelo feliz fato de ser um privilegiado e ter boas amizades), alguns nomes merecem serem aqui sublinhados. Agradeço aos amigos: Marcos Delfino, Aline Sparremberger, Scheiler Carvalho, Ana Paula Loitzenbauer, Hildebrando Maciel, Diéle Schneider, Moara Monteiro, Ricardo Germann, Renato Linck, Maicon Fernandes e Cesar Augusto Loitzenbauer. De alguma forma vocês tiveram, em diferentes momentos, um olhar carinhoso e atento para com esta empreitada.

Agradeço aos colegas e alunos da Escola Padre Nunes, onde leciono.

À Stella Maieski, minha amiga socióloga, pelos áudios maravilhosos que me permitiam uma reflexão prazerosa e que jamais vou abrir mão.

À Priscila Baum, uma lutadora de encher os olhos e que me presenteou com uma recente, mas linda amizade, agradeço pelo carinho, e também pela revisão do texto e ajuda da formatação do mesmo nas normas da ABNT.

À Vanessa Gomes, minha ex-companheira, com quem vivi por mais de uma década, com quem dividi minhas esperanças, angústias, medos, expectativas e tudo que uma vida intensa, verdadeira e com muito amor pode contemplar. Agradeço principalmente pelo incentivo e pelas palavras generosas de apoio e encorajamento. Meu eterno carinho e admiração pela grande mulher que foi e que, tenho certeza, seguirás sendo. Ao agradecer a ti, agradeço a tua família que por muito tempo foi a extensão da minha.

Por último, agradeço à minha família – que no final das contas é de onde saímos e para onde, quase sempre, “voltamos”. Aos meus dois irmãos: Alexander e Cristiane. Ao meu pai (soldador aposentado) e minha mãe (faxineira aposentada) pelo amor. Apesar de nunca entenderem muito bem o que faço (mestrado) e por quais motivos, uma vez que não há um resultado financeiro imediato (e talvez nunca haja), sempre entenderam a importância. Obrigado por tudo! Acredito, porém, que o maior legado é o olhar que vem daqueles que são explorados, e que de alguma forma ajudaram a forjar a minha consciência de classe.

*Um dos grandes desafios que temos como historiadores é o de voltar a metermo-nos nos problemas do nosso tempo, como fizeram no passado aqueles que ajudaram melhorar as coisas com o seu trabalho.*

(FONTANA, Josep. História depois do fim da História. Bauru, SP: EDUSC, 1998. p. 37.)

*“Os golpistas ainda estão no ar”, avaliou Marighella. “Ainda não têm pleno domínio da situação. [...] É preciso, pois, agir depressa. ”*

(MAGALHÃES, Mário. Marighella: o guerrilheiro que incendiou o mundo. – 1º Edição – São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 317.)

## RESUMO

Esta dissertação busca discutir, o conhecimento veiculado pelos livros didáticos sobre o processo histórico que engendrou o Golpe civil-militar e a posterior consolidação da Ditadura (1964-1985), a partir dos materiais didáticos oferecidos às escolas. Abordo o caso do ensino médio, onde atuo como professor de história na rede estadual do Rio Grande do Sul. A proposta parte da análise dos livros didáticos distribuídos aos alunos de todo o Brasil através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a partir do seu programa PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Para tal empreitada foi necessário estabelecer uma reflexão crítica entre a pesquisa científica desenvolvida pela historiografia acadêmica e o conteúdo dos livros didáticos recebidos pelas escolas. Pautou-se pelo recorte de quatro tópicos amplamente abordados pela historiografia; a saber: agentes do golpe e nomenclaturas do processo histórico, agentes e beneficiados pela Ditadura, repressão e luta armada e o problema da transição. Atentou-se para as implicações políticas que a História do Tempo Presente carrega, bem como para as limitações implícitas que incidem na composição do livro didático.

**Palavras-chave:** Golpe de 1964, Ditadura, Ensino, Livro Didático, historiografia.

## ABSTRACT

This dissertation seeks to discuss the knowledge conveyed by textbooks about the historical process that engendered the Civil-Military Coup and the subsequent consolidation of the Dictatorship (1964-1985), from the didactic materials offered to the schools. I approach the case of high school, where I work as a history teacher in the state network of Rio Grande do Sul. The proposal starts from the analysis of textbooks distributed to students throughout Brazil through the National Fund for Education Development, from its program PNLD - National Program of Didactic Book. For this work it was necessary to establish a critical reflection between the scientific research developed by academic historiography and the content of textbooks received by the schools. It was guided by the clipping of four topics broadly covered by historiography; namely agents of the coup and nomenclatures of the historical process, agents and beneficiaries of the dictatorship, repression and armed struggle and the problem of transition. It was addressed to the political implications that the History of Present Time carries, as well as to the implicit limitations that affect the composition of the textbook.

**Keywords:** 1964 Coup, Dictatorship, Teaching, Didactic Book, historiography.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 Algumas pesquisas e contribuições relacionadas com o trabalho .....	18
1.2 Os caminhos do trabalho.....	20
<b>2. HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>24</b>
2.1 Que História é essa?.....	28
2.2 O livro didático em discussão .....	34
2.3 Apontamentos sobre o ensino de História na Educação Básica .....	38
<b>3. O PRETÉRITO PRETENDIDO?! AS NARRATIVAS SOBRE O GOLPE E A DITADURA NO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>45</b>
3.1 Um olhar em retrospectiva: 1964 e a ditadura mais de 50 anos depois.....	47
3.2 Os agentes do golpe e as nomenclaturas do processo histórico.....	54
<b>4. A REIVINDICAÇÃO DO PASSADO E A DISPUTA DO PRESENTE: A HISTÓRIA COMO BANDEIRA DE BATALHA.....</b>	<b>69</b>
4.1 Os agentes e beneficiados pela ditadura .....	74
4.2 Repressão e Luta Armada .....	85
4.3 O problema da transição .....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>119</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O que se percebe através de pesquisas do diálogo entre ensino e história é um descaso da academia (ou pelo menos de alguns vários intelectuais ligados a academia) ou uma resistência em reconhecer a escola como um espaço onde também se efetiva e se constrói o conhecimento (ou as duas coisas). E parece estranho ser assim, pois é através do discurso histórico produzido na academia que se busca a legitimação para os saberes levados à escola através dos professores e a influência da sua formação e do material didático que este opta (que incorpora as discussões historiográficas em sua produção). (CUNHA; XAVIER, 2011, p.136).

Este trabalho busca discutir o conhecimento veiculado pelos livros didáticos sobre o processo histórico que engendrou o Golpe civil-militar e a posterior consolidação da Ditadura (1964-1985) no ambiente da escola pública atual. Abordo o caso do ensino médio, onde atuo como professor de história na rede estadual do Rio Grande do Sul desde fevereiro de 2013, nomeado através do concurso público do ano de 2012. A proposta parte da análise dos livros didáticos distribuídos aos alunos de todo o Brasil através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a partir do seu programa PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Entendo que para tal empreitada é necessário estabelecer uma reflexão crítica entre a pesquisa científica desenvolvida pela historiografia acadêmica e o conteúdo dos livros didáticos recebidos pelas escolas.

No que tange à delimitação, a pesquisa se desenvolveu com a análise dos livros do período do ciclo trienal do PNLD<sup>1</sup> 2015/2017. Ainda que se reconheça tratar-se de um recorte arbitrário proponho como objetivo verificar a veiculação do conhecimento histórico sobre a Ditadura e o Golpe civil-militar nos livros didáticos oferecidos à escola pública no Brasil na atual conjuntura, passados mais de 50 anos do advento inaugural do regime ditatorial. Para isso, analiso 3 livros entre as 10 coleções mais distribuídas no PNLD de 2015, sendo que estes três livros possuem um alcance quantitativo muito significativo, tendo em vista estarem no ranking entre os primeiros colocados em exemplares distribuídos. Somando cada um dos títulos das três coleções, considerando apenas o terceiro volume de cada coleção, que é o entregue ao 3º ano do ensino médio, temos a impressionante cifra de 682.127 <sup>2</sup> livros distribuídos às escolas para os estudantes, sendo que, evidentemente, não estou somando aqui os livros (manuais) entregues

---

<sup>1</sup> Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

<sup>2</sup> Dados do site do FNDE: [www.fnde.gov.br/arquivos/.../35-dados-estatisticos?...pnld-2015...mais-distribuidas...](http://www.fnde.gov.br/arquivos/.../35-dados-estatisticos?...pnld-2015...mais-distribuidas...) Acesso em 24/01/17.

aos professores, tampouco as demais 16 coleções que completam as 19 aprovadas no PNLD 2015.

Para além das motivações de formação acadêmica e profissional, que me instigam em construir um conhecimento mais sólido em relação a uma temática sensível, como o período de extremo arbítrio que nosso país vivenciou num passado recente, também é parte importante do interesse em estudar esta temática, o fato de estarmos mergulhados numa conjuntura em que já não há vergonha em propor a supressão das mínimas garantias que o sistema democrático “liberal” nos oferece. Logo, como se sabe, a História do Tempo Presente é permeada por questões políticas que, quer queiramos ou não, influenciam o debate histórico (FICO, 2017, p.5). Os 50 anos do Golpe de 1964 completados, recentemente, nos deram uma amostra bastante relevante das disputas que se apresentam sobre o passado ditatorial. A existência de uma abundância de publicações, a atenção da grande imprensa pelo tema nos últimos anos coloca o desafio: discutir as diversas abordagens, a complexa discussão sobre *verdade*, sobre história e memória, rechaçar os *negacionismos*, bem como debater certos *reviscionismos*<sup>3</sup>. Na imprensa, verifica-se uma pasteurização midiática<sup>4</sup>, na busca de uma naturalização dos

---

<sup>3</sup> Parto da definição desenvolvida por Melo: “Como é bem conhecido, originalmente o termo (Revisionismo) apareceu no debate aberto pela intervenção de Eduard Bernstein (1850-1932) na socialdemocracia alemã e na Internacional Socialista já em fins do XIX e início do XX, sendo novamente conjurado nas controvérsias posteriores do movimento comunista internacional ao longo do XX, tornando-se praticamente sinônimo de “traição”. Nesses casos, carregava forte carga pejorativa, justificador de dissensos, cisões e perseguições no interior do movimento socialista. Só após a II Guerra Mundial é que os historiadores introduziram o termo no seu vocabulário, em alguns casos para afirmar o caráter renovador de abordagens, em outros, viradas ético-políticas informadas pela disputa ideológica do presente; na maior parte das vezes uma mistura entre esses dois elementos.” (MELO, 2014, p. 19). Cabe também, aproveitar para indicar a definição que nos apropriamos para tratar do termo Negacionismo, que não pode ser identificado como uma característica geral do revisionismo aqui criticado, uma vez que sua busca por “cidadania” científica não foi outorgada. Entretanto não se pode desconsiderar, que muitos negacionistas apoiam suas argumentações em trabalhos do revisionismo acadêmico. Utilizando a conceituação citada por Melo da historiadora Luciana Soutelo: “É importante explicitar que em inúmeros casos tampouco a argumentação revisionista é baseada em “premissas teóricas e historiográficas legítimas”, já que, apesar de não haver negação dos fatos históricos em si, se desconsideram as especificidades e os contextos históricos de modo a favorecer determinados posicionamentos ideológicos do presente, muitas vezes em total negligência da lógica histórica do período estudado – por exemplo, a relação estabelecida por Ernst Nolte entre nazismo e sua política de extermínio como reação ao bolchevismo ignora o fato, ressaltado por muitos autores, de que os fundamentos originários desta política são bem anteriores à eclosão da revolução Russa. Nesse sentido, também muitas interpretações revisionistas violam princípios metodológicos da historiografia em nome de propósitos ideológicos – talvez o façam, no entanto, de forma mais sutil do que os negacionistas, através de subterfúgios e confusões interpretativas que acabam por conferir-lhes uma fachada de maior respeitabilidade teórica. Todavia, a distinção entre revisionismo e negacionismo é pertinente e deve ser salientada. É adequado, portanto, considerar o negacionismo como uma variante minoritária do revisionismo histórico.”.

<sup>4</sup> Escrevi um artigo intitulado “Relações entre mídia e historiografia: o golpe de 1964 e sua ‘tensão hermenêutica’ no tempo presente”. O Texto foi produzido como requisito parcial para aprovação na disciplina “Elementos para História Social da Política e História do Tempo Presente: Teorias e Práticas de Pesquisa” do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, ministrada pelo professor Dr. Luis Alberto Grijó em agosto/2015. Apresentei esse texto em forma de comunicação na PUC-RS em novembro de 2015 na CIEIA: X Congresso Internacional de Estudos Ibero-Americanos. O texto propõe refletir sobre as relações e diálogos possíveis de se verificar entre o discurso midiático e uma parte da produção historiográfica acadêmica, na interpretação do golpe de 1964, e na ressignificação que a grande mídia fez de sua atuação no golpe, através do editorial de O Globo 31/08/2013.

acontecimentos que levaram ao golpe e os desdobramentos decorrentes da violação constitucional. Segundo Melo (2014), tal postura *normatizadora* do Golpe e da Ditadura encontrou chancela acadêmica.

A chancela acadêmica criticada por Melo (2014), bem como o termo historiografia revisionista, aplicado pelo autor, é tema de acalorado debate atualmente. Carlos Fico, historiador referência nos estudos sobre o Golpe e a Ditadura, faz críticas a esse entendimento por parte dos marxistas, (por ele assim nomeados). Em artigo recente, Fico (2017) propõe uma importante e qualificada intervenção no debate em questão:

Como é comum na História do Tempo Presente, há um grande entrelaçamento entre política e pesquisa acadêmica no caso da história da ditadura militar brasileira. Conseqüentemente, é fundamental que a pesquisa arquivística seja conduzida por formulações teóricas bem assentadas. Este artigo discute o suposto revisionismo da historiografia sobre a ditadura militar brasileira; sustenta que o recrutamento de jovens simpatizantes para a luta armada gerou uma memória traumática; mostra o vício nominalista do debate sobre o caráter civil militar da ditadura; argumenta que a moldura institucional do estado de exceção ainda estava ativa em 1985 e demonstra que a saída da ditadura foi controlada pelos militares. (FICO, 2017, p.5).

Esta dissertação, evidentemente, não poderá minimizar este debate, mas tendo em vista os objetivos, as minhas limitações como historiador, mas também pelo fato de este diálogo estar em pleno desenvolvimento, não irei dar destaque em primeiro plano a todos os desdobramentos frutos desta reflexão. Porém, é importante repetir que estas discussões estão intrinsecamente relacionadas a qualquer análise que pretenda se debruçar sob os temas do Golpe e da Ditadura.

Trata-se de um cenário de disputa, em que a história e seu compromisso científico e social com a verdade, (discutirei esta perspectiva no decorrer do trabalho), a defesa da memória com justiça, não podem vacilar. O local privilegiado dessa defesa cidadã e conseqüente também é o espaço escolar.

É válida uma caracterização geral da situação escolar atual. A instituição escola está muito desacreditada. Este descrédito se expressa de várias maneiras no cotidiano escolar e naquilo que consideramos a opinião pública em geral, mas verdadeiramente se materializa na sala de aula, na relação professor-aluno. Existe um quadro de falência da escola pública atual, não só de sua estrutura física, mas também dos recursos humanos que a constitui. As complexidades dos problemas que precisariam ser minimamente discutidos não comportam este espaço, nem se inserem diretamente na proposta do trabalho, mas devo elencar algumas questões.

Primeiro deve-se admitir que existe uma completa desvalorização do profissional de educação que atua na rede pública de educação básica<sup>5</sup>, isso não apenas na recorrente questão salarial e de condições de trabalho. Se expressa também, na implícita consideração de grande parte da sociedade, de que os educadores (professores e funcionários de escola como um todo), são profissionais de segunda classe, que sua prática requer conhecimentos superficiais e limitados.

Em segundo lugar, a escola continua sendo um local pouco atrativo ao seu público alvo, não parece buscar a interação desse público com a prática de construção ativa do conhecimento, expressa muitos preconceitos e reproduz a lógica mais perversa do senso comum, ao não propor romper com a intolerância, autoritarismo, individualismo e a superficialidade do conhecimento. Aqui se pode apontar como parte desse problema estrutural, o comodismo e certo cansaço daqueles que compõe o quadro docente e diretivo da instituição escola.

Em terceiro lugar, temos o peso da lógica do sistema capitalista, que transforma a escola e seus atores principais, relegando a uma zona marginal um conceito fundamental da educação escolar, que é a formação integral do sujeito e de uma construção educacional voltada para emancipação: “[...] Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Há ainda a questão da redação da Medida Provisória nº746 de 2016, que altera e cria aquilo que o governo de Michel Temer nomeou de Novo Ensino Médio, que além de materializar um ataque às disciplinas de Ciências Humanas, abre um precedente muito perigoso que é a possibilidade de que pessoas sem formação para docência passem a atuar em sala de aula, com a fachada daquilo que é registrado na MP como indivíduos de “notório saber”.

A situação descrita acima é um diagnóstico geral e imperfeito. Evidentemente não desconsidera os muitos pontos positivos expressos em práticas docentes consequentes, em projetos pedagógicos que envolvem a comunidade escolar, que desempenham com excelência seus direitos e deveres na construção de uma educação melhor e qualificada na rede pública. Tampouco se trata de uma caracterização fatalista, que imobiliza a ação transformadora. Porém, em minha avaliação, infelizmente, bons exemplos são a exceção, e não a regra.

Cabe também uma palavra acerca da história na educação escolar básica. A disciplina de história no ensino médio da educação pública é periférica. Não se trata apenas em mensurar

---

<sup>5</sup> É claro que é preciso destacar as relações desiguais, entre as escolas e os poderes mantenedores de cada uma delas na esfera pública. Isto é, as escolas mantidas sob a administração federal, estadual e municipal possuem relevante diferença entre si.

a sua carga horária irrisória, tampouco o seu peso menor na composição e nos desdobramentos subjetivos das avaliações em conselhos de classe, por exemplo. O senso comum da sociedade capitalista menospreza e/ou vulgariza o conhecimento histórico, estabelece com ele uma relação apática e/ou saudosista. Essas questões aparecem e se reproduzem na escola, tendo como fiéis perpetuadores, parte ativa do próprio corpo docente. É claro que precisamos considerar a pressão exercida por um sistema que privilegia a técnica e o operacional com vistas a adequar o imenso contingente de jovens e adultos, que concluem o ensino médio, para exercerem funções no mundo do trabalho. Funções para uma atuação subjugada, resignada e alienante (GENTILI, 2013).

O desenvolvimento das pesquisas sobre o Golpe e a posterior Ditadura, seus debates historiográficos e suas perspectivas de ensino, se inserem no problema de pesquisa que aqui desenvolvi. Compreendo que o ensino de história na educação básica não pode se desenvolver divorciado do diálogo próximo e constante com a produção acadêmica. Daí a problemática de pensar a relação entre a produção da pesquisa histórica e sua discussão historiográfica, com a produção dos materiais didáticos que subsidiam o trabalho do professor na escola pública.

Ora, tal proposta não é inovadora, basta verificar o conjunto de trabalhos que nos últimos anos buscam desenvolver uma reflexão sobre o conhecimento produzido naquilo que nomeio de historiografia especializada e sua relação com o conhecimento reproduzido (e produzido) na educação básica. Todavia, a contribuição que pretendo demonstrar no trabalho, se inscreve num debate público do tempo presente, tendo em vista a temática delicada que o golpe e a Ditadura de 1964 ensejam. Ainda que haja trabalhos com essa intenção, vale registrar que, em texto recente, Flávia Caime fez um levantamento investigando os caminhos da pesquisa da história escolar e apontou: “nota-se uma presença cada vez menor de abordagens que buscam analisar o tratamento dado a determinados conteúdos, seja na sala de aula, seja no livro didático... [...] assim como estudos que tratem da historiografia do ensino de história, tomando-se aqui o termo na sua conotação de balanço ou estado da arte.” (CAIME, 2015, p.24).

Minha abordagem do Golpe de 64 e Ditadura, nos livros didáticos, será realizada a partir da análise de quatro temas específicos discutidos amplamente na historiografia acadêmica: *nomenclaturas, Agentes e beneficiados pela Ditadura, Repressão/Luta Armada, Transição*. Ao mergulharmos em uma seara de discussões sobre história e sua disciplina escolar, as questões que permeiam o debate acadêmico/historiográfico, suas implicações teóricas e metodológicas, bem como a já mencionada relação entre história e memória, torna este trabalho parte de um grande desafio. É dessa complexidade de elementos e atores que surge esta dissertação. Entendo que a justificativa de uma pesquisa precise se alicerçar em no mínimo três pontos fundamentais:

pertinência para construção da ciência e do conhecimento histórico (entendido como cumulativo, porém multilinear e dialético); relevância quanto a sua possível (ainda que pequena) colaboração para o desenvolvimento da sociedade, na qual atuamos como profissionais de história, e a sua viabilidade objetiva, para o desenvolvimento do trabalho no âmbito da trajetória do pesquisador.

O debate sobre a escrita no livro didático de história é fundamental. Os professores da educação básica brasileira não podem a ele ficarem alheios. Não podem abster-se da responsabilidade de pensar a produção do conhecimento histórico. Professor deve ser pesquisador, leitor de sua ciência. É verdade que a universidade não se abre para este diálogo necessário e urgente. Ou, melhor dito, esta abertura ainda é muito tímida e desigual. Falta aproximação, que é maximizada por posicionamentos que restringem as pesquisas acadêmicas, reduzindo o problema do ensino de história<sup>6</sup>. Corrobora para esta afirmação aquilo que numa das conclusões de Caime, no texto mencionado anteriormente, encaminha como necessidade:

O lugar institucional do ensino de história, seja na graduação, seja na pós-graduação, mais do que uma questão de gestão administrativa, enseja uma reflexão sobre as relações de poder e concepções teóricas em jogo. Para além das intrigas palacianas, das disputas por hegemonia ou das práticas de reserva de mercado, é mais do que premente estabelecermos relações de diálogo entre os profissionais dos vários espaços implicados nos processos de formação profissional. A demarcação acirrada de fronteiras só faz retardar o avanço da área e a superação de algumas mazelas que teimam em permanecer entre nós, como a distância entre conhecimento histórico produzido e as práticas escolares efetivadas na educação básica. (Idem, ibidem, p.34).

Não apenas pelo fato de os governos em suas distintas esferas despenderem somas bilionárias para os programas de aquisição de livros didáticos<sup>7</sup> - mas também por este motivo, é necessária uma atenção da sociedade para com o tema. Para a comunidade de historiadores e professores de história, está em jogo a construção de uma perspectiva de história, de iniciação de milhares de jovens e adultos, muitos dos quais levarão uma determinada concepção de história para o resto de suas vidas. As discussões sobre os livros didáticos e seu uso pelo professor são também debatidos na própria comunidade acadêmica. Por óbvio se trata de pensar os aspectos teórico-metodológicos. Não são discussões menores, são relevantes e necessárias:

[...] pensar nos conteúdos teórico-metodológicos do nosso cotidiano acadêmico-universitário é muito menos desafiador do que pensar nesses

---

<sup>6</sup> Que não está dissociado de sua produção na esfera acadêmica.

<sup>7</sup> O maior programa de aquisição e distribuição de livros do mundo. (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

conteúdos no âmbito da escola e dos instrumentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. [...] os problemas do livro didático são reflexo dos debates e discussões teóricas feitas no âmbito do desenvolvimento da História como ciência. (WASSERMAN, 2000, p. 249-250).

### 1.1 Algumas pesquisas e contribuições relacionadas com o trabalho

Não pretendo, nem teria condições, de fazer um inventário detalhado e completo dos trabalhos que se debruçaram sobre o estudo da produção dos livros didáticos de história no Brasil. Existe uma relevante quantidade de publicações que trabalham com diferentes recortes, analisando variados pontos, buscando no *objeto* livro didático de história relações sobre uma série de problemas, tratando não somente do ensino, como também do desenvolvimento das políticas públicas de educação, do mercado editorial, etc. É claro que, de alguma maneira, estas questões merecem atenção. Por tudo isso, é necessário não perder de vista as imbricadas relações que o livro didático está sujeito. No que se refere a relação entre Estado, editoras e academia é pertinente a colocação das estudiosas Erica da Silva Xavier e Maria de Fátima da Cunha:

A maneira como os livros didáticos chegam à escola hoje, especialmente o livro de história, sofreu mudanças significativas nas últimas décadas em sua composição seja na sua forma material e também imaterial. Pensar nas forças que atuam na produção e distribuição deste material didático é considerar as complexidades que envolvem a relação entre o Estado, o mercado e com sua ciência de referência, no caso do livro didático de história, sua historiografia. (CUNHA; XAVIER, 2012, p. 133).

Menção fundamental, pelo pioneirismo no trato com o objeto livro didático é a tese de doutoramento da historiadora Circe Bittencourt, “*Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*” defendida na USP em 1993. O trabalho faz uma importante contribuição ao estudar os primórdios do surgimento do livro didático no Brasil do século 19 até as primeiras décadas do 20, acompanhando o desenvolvimento e a relação que tal objeto vai estabelecendo com a sociedade de então. A pesquisadora é uma referência nos estudos que pretendam utilizar o livro didático como fonte para se estudar aspectos de nossa educação. Circe Bittencourt mantém uma ativa intervenção no debate acadêmico, bem como nas discussões relacionadas às políticas públicas ligadas à educação e ensino de história como um todo, e por esse motivo faço aqui referência a sua relevância nos estudos sobre livro didático e ensino de história.

A maioria dos trabalhos que buscaram pensar o ensino de história e as relações com a historiografia acadêmica, tendo como fonte privilegiada o livro didático, se concentraram nas coleções oferecidas para o ensino fundamental. Também no que tange o recorte temático “Golpe e Ditadura de 1964”, a maioria dos trabalhos que encontrei concentraram seus esforços analisando os livros utilizados naquilo que hoje denominamos de ensino fundamental<sup>8</sup>. Exemplo disso foi o rico levantamento efetuado no artigo “*Os sentidos do Golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1970-2000): entre continuidades e discontinuidades*”<sup>9</sup> onde os autores demonstraram a preocupação de perceber as transformações que “os sentidos” do Golpe de 1964 foram assumindo nos livros analisados, demonstrando a relação e as possíveis disputas estabelecidas na historiografia. Colocam também as implicações e dificuldades de se trabalhar com acontecimentos traumáticos, além de criticar a noção de causalidade linear que a maioria das obras que verificaram apresentam.

A tese defendida em 2008 na PUC-RS por Aristeu Castilhos da Rocha “*O Regime Militar no livro didático de História do ensino médio: a construção de uma memória*” é o trabalho que talvez mais se aproxime do recorte que aqui desenvolvi. Porém, após leitura do texto, ficam evidentes as diferenças e contrastes de perspectivas teóricas e mesmo de objetivos, além da forma extremamente descritivo-prescritiva com que a narrativa se desenvolve, limitações as quais espero conseguir ultrapassar no presente estudo. Com isso, as aproximações se restringem ao fato de ter no ensino médio o foco de pesquisa. É importante reconhecer o mérito do levantamento das obras analisadas, que elaborou um comparativo entre os livros mais antigos (1967/1988) e os mais recentes (1995/2005).

Em dissertação de mestrado em educação “*O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas em Curitiba – PR*”, defendida em 2008, Lilian Castex, ainda que tenha trabalhado sua investigação no âmbito mais “restrito” da educação histórica, preocupando-se principalmente em questionar

---

<sup>8</sup> Talvez uma possível explicação para concentração dos estudos nos livros oferecidos ao ensino fundamental, seja o maior aporte financeiro destinado a esta parte da educação básica até praticamente o início dos anos 2000. Conforme informações do site do MEC apenas em 2007 o PNLDM consegue começar a universalizar o atendimento aos alunos de História do ensino médio: “2007 - O FNDE adquire 110,2 milhões de livros para reposição e complementação dos livros anteriormente distribuídos para os anos iniciais (sendo plena para 1ª série consumível) e distribuição integral para anos finais. Foram atendidos, no ano letivo de 2008, 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Foram adquiridos, ainda, 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio. Seguindo a meta progressiva de universalização do material para esse segmento, o atendimento é ampliado com a aquisição de livros de história e de química”. <http://portal.mec.gov.br/> último acesso em 22/02/16.

<sup>9</sup> PEREIRA, Mateus H. F.; PEREIRA, Andreza C. I. Os sentidos do Golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1970-2000): entre continuidades e discontinuidades. Último acesso em 20/02/16, disponível em [www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/.../v15n30a09.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/.../v15n30a09.pdf)

até que ponto o processo de escolarização pode ser referência para os jovens nas relações que eles estabelecem com o conceito de Ditadura Militar Brasileira<sup>10</sup>, seu estudo estabelece um importante diálogo com os debates historiográficos, que para o trabalho que ora desenvolvo é bastante significativo. Sua pesquisa verificou que, a partir principalmente da década final de 1980 e início de 1990, a historiografia sobre o Golpe e a Ditadura passou a ser ampliada não só com novos objetos e temas. Em artigo (derivado de sua pesquisa anteriormente citada), *Ditadura Militar Brasileira: o conceito substantivo na memória coletiva e no âmbito escolar*<sup>11</sup>, Lilian Castex verificou:

Historiadores como Guilherme dos Santos (1986), Argelina Figueiredo (1993) e Jorge Ferreira (2003) utilizam uma linha interpretativa que, após a década de 80, tem maior repercussão na comunidade acadêmica. Trata-se das idéias de **ação político conjuntural e de falta de compromisso com a democracia**, no sentido de uma sobrevalorização dos aspectos políticos da conjuntura pré-1964. Santos (1986) expressa a necessidade de aplicar variáveis políticas aos esquemas explicativos estruturalistas de base econômica, ressaltando as questões relacionadas à crise conjuntural, que marcaram a trajetória da República Brasileira no início da década de 1960. Figueiredo (1993) e Ferreira (2003) destacam a ausência de compromisso dos segmentos de esquerda e direita com a democracia. (CASTEX, 2013, p.10. Grifado no original).

Esta virada interpretativa trouxe significativas mudanças que foram consolidando uma narrativa no livro didático de história sobre o período do Golpe e da Ditadura. Pretendo discutir ao longo do trabalho algumas dessas questões.

## 1.2 Os caminhos do trabalho

Já indiquei e descrevi acima os objetivos que pretendi atingir com este trabalho. Para alcançá-los precisei desenvolver alguns procedimentos, sabendo que estaria envolvido em duas frentes de trabalho contínuas e que mantiveram constante diálogo:

---

<sup>10</sup>Denominada nesses termos e caracterizada pela autora como um *conceito substantivo*, conforme título da própria dissertação.

<sup>11</sup>CASTEX, Lilian Costa. Ditadura Militar Brasileira: o conceito substantivo na memória coletiva e no âmbito escolar. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013 – PUC-PR- 23 a 26 de setembro de 2013. Último acesso em 20/02/16, disponível em <http://educere.pucpr.br/publicacao-em-anais/>

- a- Investigação dos livros didáticos selecionados (PNLD 2015/2017), o que também deve contemplar a necessária atenção para com as reflexões didático-pedagógicas que são inerentes à análise das obras.
  
- b- Constante atualização historiográfica sobre a temática Golpe de 1964 e Ditadura, tratando de se apropriar das suas complexas discussões teóricas que, evidentemente, não estão dissociadas da reflexão sobre memória e sua relação com a História, e mesmo com as disputas políticas dadas no presente.

Tendo estas considerações presentes em todo o desenvolvimento do trabalho, elaborei a distribuição da pesquisa em três capítulos. A introdução teve a intenção de apresentar a pesquisa, destacar sua justificativa (problematizando-a), informar a sua delimitação e algumas contribuições anteriores, que de alguma forma se aproximam das características e objetos de reflexão deste trabalho. Além de mencionar os objetivos e de apresentar os caminhos que o trabalho irá percorrer, sempre atentando para as implicações teóricas e metodológicas que tal empreitada contém.

No 1º capítulo da dissertação, “*História e Ensino de História*”, busco refletir sobre algumas questões pertinentes ao diálogo entre o conhecimento produzido na academia, algumas impressões sobre a própria formação do profissional de história, relacionando-as com a forma e conteúdo com que o conhecimento histórico chega ao espaço da escola. Também traz uma parte denominada “*Que história é essa?*”, onde discuto questões teóricas mais significativas para o trabalho, e um item intitulado “*O livro didático em discussão*”, onde busco trazer alguns elementos para pensar o histórico deste objeto. Por fim, ainda neste capítulo, desenvolvo um item denominado “*Apontamentos sobre o ensino de história na educação básica*” em que procuro elencar algumas reflexões sobre o ensino de história na educação básica (ensino médio).

O 2º e 3º capítulos buscam, a cada início de capítulo, considerar questões que permeiam as implicações da abordagem do ponto de vista teórico, metodológico e historiográfico. Logo após, apontar os livros analisados apresentando seus números em termos de participação na

distribuição às escolas. Os livros didáticos analisados<sup>12</sup>, são de 3 distintas coleções do PNLD 2015<sup>13</sup>.

Selecionei quatro temas a serem analisados<sup>14</sup> dentro da temática central do trabalho “*Golpe e Ditadura de 1964*”:

- a) Nomenclaturas: trata-se de uma análise sobre os termos utilizados para se referir ao golpe e a ditadura. Exemplo: “*Golpe Militar*”, “*Golpe Civil-Militar*” e nas expressões “*Regime Militar*”, “*Período Autoritário*”<sup>15</sup>, “*Ditadura Militar*”<sup>16</sup>, “*Ditadura Civil-militar*”<sup>17</sup>, ou “*Ditadura empresarial-militar*”<sup>18</sup> entre outros. Uma interpretação mais apressada desta proposta, poderia argumentar que esta preocupação é irrelevante, rotulando-a como uma disputa “sem sentido”, caracterizando-a como simples “jogo de palavras”<sup>19</sup>. Entendo que, ao contrário, uma problematização dos termos utilizados

---

<sup>12</sup> ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Conexões com a História: Da expansão imperialista aos dias atuais**. Volume 3, 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2013; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; SANTOS, Georgina dos Santos; VAINFAS, Ronaldo. **O mundo por um fio: do século XX ao XXI**. História 3. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013; BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 3º Volume. 1ª Edição. São Paulo: FTD, 2013.

<sup>13</sup> Guia PNLD 2015 Ensino Médio. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> último acesso em: 23/02/2016.

<sup>14</sup> Aqui neste item introdutório, não cabe estender-se em uma detalhada exposição sobre as motivações da escolha e a relevância de cada um dos temas elencados. Tais considerações serão devidamente aprofundadas no capítulo correspondente.

<sup>15</sup> A expressão “Período Autoritário” é recorrente para se referir a Ditadura. Acredito ser uma expressão bastante vaga para se referir a complexidade que o tema exige, sendo um termo pouco preciso. Afinal, um historiador que estude, os conflitos da sociedade contemporânea no Brasil das últimas duas décadas, não teria nenhuma dificuldade de caracterizá-lo como um “Período Autoritário”, por exemplo.

<sup>16</sup> O historiador Carlos Fico em suas obras mais recentes (2014, 2015) dispensa um bom espaço de sua narrativa para argumentar a favor da nomenclatura Ditadura Militar, deixando bastante claro que ainda que o golpe tenha sido “indiscutivelmente civil-militar” a Ditadura foi sim uma “Ditadura Militar”. Em livro síntese publicado em 2014, Fico chega a reconstituir um episódio ocorrido no dia 04/04/1964 para indicar o início do “Regime Militar”. Cito: “Esses episódios parecem ser apenas curiosos, espécie de ‘bastidores da história’ marcados pela violência de Costa e Silva ou pelo comportamento irrefletido de Lacerda. Não é por isso que os registro aqui: na verdade, nessa reunião iniciou-se, de algum modo, o regime militar. Se o leitor tiver em mente a distinção que busquei estabelecer entre ‘golpe civil-militar’ e ‘ditadura militar’, bem verá que alguns episódios definirão, aos poucos, a fronteira entre um e outro momento.” FICO, Carlos. **O Golpe de 1964: momentos decisivos**. Série História nº35 FGV de Bolso. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 97, 2014.

Porém, em artigo recente, que desenvolve texto importante, analisando questões teóricas e debates historiográficos, (FICO, 2017), minimizou tal debate, chegando a caracterizá-lo como “vício nominalista” e de se tratar de discussão supérflua.

<sup>17</sup> Daniel Aarão Reis, opta por propor a nomenclatura de “Ditadura civil-militar” (2014). Porém, Aarão Reis, acaba alargando o sentido “original” do termo - que fora desenvolvido por Dreifus (1981), que compreendia um setor bastante específico da sociedade brasileira (burguesia nacional), propondo uma generalização maior do termo “civil-militar”. Aprofundarei minha discordância com este entendimento no desenvolvimento do referido capítulo.

<sup>18</sup> Virginia Fontes e Gilberto Calil (2014) buscam maior precisão ao utilizarem o termo “Ditadura empresarial-militar”.

<sup>19</sup> Vale lembrar e considerar as várias vezes que muitos dos meus professores, tanto na graduação, como na pós-graduação, chamaram a atenção para tomar “cuidado” com as “palavras”, ao mobilizarmos as mesmas, elas ganham diferentes significados.

Evidentemente, não se trata de levar esta reflexão a um extremo, que coloque a necessidade de aprofundamento de estudos de semiótica ou mesmo de etimologia, por exemplo. Primeiro por não se tratar de uma necessidade

pela historiografia (que permanece em situação de pleno litígio, como exemplifico nas notas no fim de página) e sua influência nos materiais didáticos, podem ajudar a compreender uma série de disputas e relações de força que se fazem atuantes no presente<sup>20</sup>.

- b) Agentes: pretende verificar como os atores do Golpe e da Ditadura são abordados nos materiais didáticos. Buscar problematizar os papéis que as diferentes narrativas dão para os autores do golpe para os setores que apoiavam o governo deposto, bem como intervir no debate sobre a divisão de responsabilidades pelo golpe (esquerda e direita teriam sua parcela de participação) que tem aparecido com recorrência, tanto na historiografia acadêmica, quanto na produção com fins de consumo escolar e também na grande mídia. Ainda nesse item, analisar como os agentes que se beneficiaram com as mais de duas décadas de ditadura são retratados nos livros analisados.
- c) Repressão e Luta armada: Verificar como esta temática aparece nos livros didáticos analisados.
- d) Transição: Identificar na narrativa dos materiais analisados, a maneira como encaminham a discussão sobre a transição e o surgimento do novo período democrático, visando refletir sobre as implicações teóricas dessa questão. Em realidade, pretendo problematizar as questões de *rupturas e continuidades* pertinentes aos processos históricos, focando no período de estudo dessa pesquisa.

Finalmente, na última parte da dissertação, faço algumas considerações a título de conclusão das análises encaminhadas no texto, sem a pretensão de fechar o debate, mas no sentido de incluir no cenário de construção do conhecimento histórico, as contribuições do presente trabalho.

---

pelos limites que dei ao estudo, e também obviamente porque não tenho nenhuma condição de desenvolver alguma reflexão nesse sentido.

<sup>20</sup>Koselleck (2006), nos legou um trabalho importante para pensar estas questões. Sobretudo foi importante a leitura da obra “Futuro Passado”, principalmente o capítulo 5 “História dos conceitos e história social”: “[...] A luta pelos conceitos ‘adequados’ ganha relevância social e política.” (KOSELLECK, 2006, p.101).

## 2 HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

E por que não procurar as causas na própria academia, do lado dos pesquisadores? Problemáticas de investigação mal construídas? Influenciadas pelos modismos acadêmicos? Pelas paixões ou convicções políticas? Distantes da realidade da sala de aula? Pesquisas de cunho mais prescritivo do que analítico, preocupadas mais do que ‘como deveria ser’ a escola e o ensino da história, não oferecendo no plano da empiria dados que contribuíssem para a apreensão da realidade da sala de aula no bojo de suas contradições atuais? E quanto a nós, professores? O problema estaria na nossa formação tanto inicial como contínua inadequada, também obsoleta, que não permitiria a absorção das mudanças propostas? Seria a nossa categoria marcada pela inércia, o medo do novo que explica a sua resistência às mudanças?[...]. (GABRIEL, 2013, p.5)

A relação escola e universidade – e parte fundamental daquilo que ela comporta, ou seja, a relação do professor do ensino básico com a produção acadêmica, acaba permeando o trabalho e já indiquei, algumas reflexões a esse respeito. Ainda que não seja indispensável para os objetivos deste trabalho, senti a necessidade de enfrentar um desafio e propor um franco exercício reflexivo sobre algumas das complexas questões que compõem o cenário. Assim, é necessário retomar algumas delas para pensar em perspectiva histórica o professor de história da educação básica:

O período do regime militar correspondeu ainda a um momento de separação acentuada entre as pesquisas historiográficas realizadas pelas universidades brasileiras e estrangeiras e a produção escolar, passando os professores, em sua maioria, a serem formados em cursos distanciados dos avanços das Ciências Humanas. No processo da chamada “abertura democrática” do final dos anos 70, professores do ensino médio e das universidades iniciaram uma fase de reaproximação entre os dois níveis de ensino e os debates encaminhavam-se na volta de História e Geografia como disciplinas autônomas no 1º grau. O retorno, no entanto, não foi pacífico. Foi acompanhado de discussões que passaram a considerar a necessidade de aprofundar as questões relativas ao conhecimento que tradicionalmente vinha sendo ensinado e às novas tendências e avanços nos campos historiográficos e pedagógicos. (BITTENCOURT, 1997, p.12-13).

Trata-se, portanto, de um processo recente, que ainda se desenvolve, mesmo considerando que a intensidade e a velocidade de tais interações (professor do ensino básico / academia) mantenham ritmos diversos, é inegável que existem. Certamente, no caso que nos interessa, ou seja, o do campo da produção e difusão do conhecimento histórico foi relevante o papel desempenhado por algumas entidades de representação de classe dos professores do ensino básico, além do trabalho da Associação Nacional de História (ANPUH), promovendo atividades de discussão e pressionando pelo desenvolvimento de políticas públicas. Ocorre que,

ainda que seja necessário e pertinente registrar toda esta movimentação inicial, é preciso tornar um pouco mais completo esse quadro:

Há muito se fala da rudeza do ofício de professor e isto se aplica com pertinência ao professor de História. A sua formação não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc. Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (SCHMIDT, 2010, p.55).

Deve ser parte de qualquer tentativa séria, que vise discutir de alguma maneira o ensino público nesse país, problematizar a realidade que aquele indivíduo, que opta pela atividade docente na educação básica está inserido. Não poderia propor uma reflexão sobre tema tão delicado e complexo, se continuasse reproduzindo uma visão míope e estreita dessa realidade, colocando sob a responsabilidade individual do professor, todo o peso de uma formação limitada, desconsiderando os aspectos que influenciam no afastamento do professor da continuidade de sua formação, do contato com a academia, do desenvolvimento da reflexão teórica e metodológica com outros profissionais e estudantes da disciplina, que poderia e deveria ser uma constante em sua atividade profissional, aliando a sua prática docente ao aprofundamento dos estudos.

Se considero, como parte da verdade que compõe o problema, a “realidade” do professor, sua desvalorização em uma sociedade que não prioriza a educação básica, não o faço com o intuito de “absolvê-lo”, de colocá-lo como uma simples vítima passiva das engrenagens do sistema capitalista - que cada vez mais demonstra pouco ou nenhum apreço pela constituição de uma educação pública de qualidade, especialmente às disciplinas consideradas “não tão importantes<sup>21</sup>” para formação técnico-profissional de massa, como a disciplina de história. A intenção é não perder de vista os condicionantes estruturais que perpetuam essa situação. Isso não significa, contudo, deixar de mencionar ou minimizar outros fatores relevantes como, por exemplo, o que vê a possibilidade de desenvolvimento para uma plena interação entre escola e academia, o dever de pautar-se por uma via de mão dupla. Logo, parece que nem os professores,

---

<sup>21</sup>- Vide Medida Provisória 746/2016 que estabelece o Novo Ensino Médio e ataca as disciplinas de Ciências Humanas, tornando ainda mais precária a formação do estudante do ensino médio público no Brasil.

por causa de condições estruturais, e nem a academia, por sua própria estrutura, tem feito aproximação sistemática necessária ao melhor desempenho da docência na educação básica.<sup>22</sup>.

Entendo como importante, para o desenvolvimento do ensino de história na educação básica, uma relação e interação contínua dos profissionais que nela atuam, com o conhecimento produzido e difundido na academia. Parece que também se coloca como necessário uma disposição em discutir e pensar de forma mais ampla e com maior participação - inclusive dos professores já formados, o ensino de história na Graduação. Por responsabilidade com uma abordagem de tamanha envergadura, devo admitir que não tenho condições, nem mesmo a pretensão de aprofundar o debate sobre este tópico. Todavia, gostaria de exprimir algo que parece importante, e isso até mesmo para um aluno recém saído do estágio de formação inicial, que é a Graduação<sup>23</sup>: a universidade também encontra profundas dificuldades de promover um ensino que consiga responder aos desafios do mundo atual, que responda à complexidade da contemporaneidade. Parece significativa a intervenção de Eniel Santo e Luiz Luz:

[...] Como mensurar o processo de ensino e de aprendizagem em nossas instituições de ensino superior se o tradicionalismo ainda é uma constante neste universo? Tais questões são um calcanhar de Aquiles para os educadores e coordenadores de departamentos das universidades que têm dificuldades para implementar práticas que respondam os desafios da contemporaneidade. Contudo, é notória a insatisfação dos alunos ao se depararem com instrumentos de avaliação desatualizados e excessivamente conteudistas que os impede de socializar suas construções acerca da disciplina estudada, assim como responder com seriedade questões da sua futura prática profissional. (LUZ; SANTO, 2013, p.68).

Tal diagnóstico, reproduzido acima, não parece ser novidade ao público que compõe o meio acadêmico. Entretanto, aquilo que acredito ser necessário ter em conta aqui, que acaba por justificar a menção anterior, é a de que todo e qualquer esforço de discussão que busque estabelecer uma reflexão propositiva sobre os problemas e distanciamentos entre o

---

<sup>22</sup>Um bom e alentador exemplo do desenvolvimento de políticas públicas, que acabam por “trazer” de volta o professor de História para sala de aula é a promissora Rede de Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória. Trata-se de um “Mestrado Profissional em História (Prof História) oferecido em rede nacional é um programa de pós-graduação stricto sensu em formato semipresencial em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes. O Prof História tem como meta principal a formação continuada dos professores da Educação Básica brasileira que atuam na disciplina escolar História. Os professores da rede pública selecionados contam com bolsa de mestrado da Capes”. Último acesso em 02/03/16 <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7608-dezoito-universidades-aderem-ao-profhistoria>

<sup>23</sup>Conclui o curso de Licenciatura Plena em História em 2010 na FAPA. Esta instituição de ensino tem grande tradição na formação de profissionais de História que terminam por atuar, em sua maioria, no Ensino Básico. O foco é a formação de professores. Ocorre que, em minha opinião, questões que são também de fundamental importância para docência como o aprofundamento teórico na disciplina, por exemplo, são “minimizadas” em detrimento às disciplinas denominadas como “didático-pedagógicas” e de práticas de ensino.

desenvolvimento do conhecimento oriundo de pesquisas acadêmicas, bem como a própria formação dos profissionais na graduação, liga-se com a qualidade dos profissionais e do ensino de história que encontramos na educação básica, estando ambos inevitavelmente interligados e, portanto, são problemas indissociáveis, ainda que cada qual preserve suas especificidades.

Ao tanto insistir sobre a necessidade de interação e diálogo entre escola e academia, não quero correr o risco de passar uma imagem simplificadora dos distintos conhecimentos produzidos em cada um dos espaços envolvidos nessa discussão. Como menciono acima, essa necessária maior aproximação/interação deve, evidentemente, preservar as especificidades de cada esfera. É importante registrar o entendimento de que são exigências e graus de conhecimento diferentes, sem que seja relevante hierarquizá-los. Mais adiante, ainda nesse mesmo capítulo, irei deter-me um pouco mais nessa questão, porém acredito ser salutar, adiantar um conceito que ajuda a esclarecer um pouco melhor este ponto:

O conceito de transposição didática emerge assim para explicar esse processo obrigatório de transformação. Se de um lado, o termo “transposição” não traduz bem a idéia de transformação, que ele pretende nomear, de outro, tem o mérito de pressupor, logo de saída, o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes, o que não deve, de forma alguma, ser minimizado. Esse reconhecimento faz desse conceito um importante instrumento de inteligibilidade. No plano teórico, ao remeter a discussão para a passagem de um outro tipo de saber ele justifica a necessidade da introdução no campo da didática de uma reflexão epistemológica que leve em conta a pluralidade de saberes. No plano metodológico, esse conceito permite tomar distância, interrogar as evidências, desfamiliarizar-se da proximidade enganadora entre os saberes, oferecendo assim, a possibilidade ao pesquisador de exercer uma constante vigilância epistemológica, indispensável a esse tipo de reflexão. (GABRIEL, 2013, p.4).

Pensar o conceito de transposição didática, portanto, não se confunde com uma ideia simplificadora que concebe uma operação automática de um conhecimento mais sofisticado para outro despossuído de complexidade. Reconhecer um distanciamento obrigatório de diferentes saberes é necessário, porém sem cair na armadilha de hierarquizá-los.

Como procurei demonstrar nessa seção inicial, levantando algumas poucas questões/problemas, que são parte do ato de pensar a universidade e a escola (me referindo aqui há alguns dos seus atores principais na interlocução do conhecimento), é fundamental a constante reflexão sobre como cada espaço de produção de conhecimento está se desenvolvendo, sem perder de vista que são espaços que se relacionam e se influenciam, e que tudo isso deve ser colocado em perspectiva de análise, a fim de alcançarmos um nível de interação com qualidade, já que no final das contas, se existe real comprometimento para com

a sociedade que tanto desejamos transformar, certamente esse exercício problematizador é um dos pilares de considerável importância.

## 2.1 Que História é essa?

Agora, gostaria de continuar esta reflexão mais ampla sobre universidade e escola, focando um pouco em algumas questões que para este trabalho possuem umbilical importância. Mais uma vez, cabe uma advertência inicial sobre o fato de ser esta uma abordagem geral e delimitada, pois se fosse pretender fazer uma discussão que contemplasse e problematizasse com um fôlego maior um rol complexo e relevante de discussões, sobre história, não haveria espaço, tampouco me encontro em condições de um aprofundamento qualitativo neste sentido. Penso, contudo, que seja o momento adequado para tratar diretamente<sup>24</sup> de algumas das questões teóricas e de posições que assumo ao me debruçar sob esta pesquisa.

Tratam-se de alguns debates bastantes frequentes e que parecem necessários e profícuos para o desenvolvimento do conhecimento histórico em toda a sua amplitude. Isto é, que não influenciam apenas o espaço mais sofisticado do desenvolvimento teórico da história enquanto campo de conhecimento (a academia), mas que se refletem também no âmbito do saber histórico escolar. Tais questões referem-se à discussão sobre a possibilidade da história enquanto *ciência*, a questão sobre a *verdade* enquanto produto da pesquisa histórica, e uma breve menção sobre as implicações no tratamento *memória e história*. Por último nesse item, proponho pensar um pouco das implicações de se trabalhar com a dimensão da *História do Tempo Presente*, e também com a perspectiva de análise daquilo que nomeamos de *História Imediata*, que muito comumente se apresenta no espaço escolar.

A perspectiva de pensar a história como ciência é recente. Pode-se apontar para os séculos 18 e 19 como sendo o período em que a atenção e busca por um “estatuto científico” começou a se desenvolver<sup>25</sup>. Logo, é importante considerar que ao tratar da história enquanto ciência, parto de um ponto de vista que é histórico em *si*, e que nem sempre constituiu uma das definições do conceito de história, e que mesmo hoje não é ponto pacífico; e isso não deve ser

<sup>24</sup> Por óbvio que não significa que estou “apartando” do restante do texto dissertativo, a discussão e os posicionamentos teóricos do trabalho. Entendo que o mesmo acompanha a pesquisa em sua totalidade, e espero que isso esteja ficando perceptível ao leitor. O que estou aqui propondo é “cercar” os conceitos mais controversos que concebem a pesquisa.

<sup>25</sup> “A conexão entre os conceitos ‘história’ e ‘ciência’ é um fenômeno bastante recente. Só com a Ilustração, no século XVIII, começou o processo que levou à união de ambos, dando origem a um vocábulo composto: a ciência da história, com as decorrências teóricas e metodológicas que são implícitas a qualquer conhecimento que pretenda se inscrever no paradigma científico”. (LOVATO; PETERSEN, 2013, p.21).

desconsiderado<sup>26</sup>. Por isso também, precisa-se admitir que sem *historicizar* os conceitos não se consegue apreender a complexidade dos mesmos e seus significados. Antoine Prost, ao comentar a contribuição de Pierre Bourdieu, ampliando para um horizonte geral dos conceitos, assim esclareceu a questão:

A afirmação de que convém “historicizar” os conceitos da história e reposicioná-los em uma perspectiva, por sua vez, histórica, comporta vários sentidos. O primeiro visa a diferença entre a realidade e o conceito sob o qual ela é subsumida; o conceito não é a coisa, mas o nome pelo qual ela é manifestada, ou seja, sua representação. Avaliar a diferença eventual, ou seja, verificar se os traços compreendidos no conceito se encontram na coisa, e reciprocamente, é já um preceito do método crítico, daquilo que Seignobos designava como crítica da interpretação. (PROST, 2008, p. 129).

Na mesma passagem, Prost adverte que os historiadores devem utilizar os conceitos disponíveis na linguagem, “mas não usá-los de forma ingênua” (Idem, *Ibidem*, 130). Ou seja, não tratar conceitos como coisas. Esta observação é pertinente, uma vez que com o advento das discussões que atingiram também a história<sup>27</sup>, as quais me referi anteriormente, surge certa reivindicação de que, somente agora (pós 1968), passou-se a historicizar os conceitos e não pensá-los mais de modo anacrônico o que me parece ser um equívoco. Ainda sobre a “aceitação” e a possibilidade da história enquanto ciência, e a crítica a esta pretensão, é muito comum argumentos que acabam por operar através de simplismos analíticos. Conforme Prost:

Portanto, o cético hipercrítico esnoba das ilusões em que estão imersos os autores menos inteligentes ou menos bem informados; por seu turno, ele não dá ouvidos a invencionices, nem faz parte desses simplórios que ainda acreditam que, na história, existe alguma verdade. Pelo contrário, empenha-se em demonstrar, com virtuosidade, que ela não é uma ciência, mas apenas um texto mais ou menos interessante. (Idem, *ibidem*, p. 253).

Prost crítica duramente algumas tendências teóricas que recusam a possibilidade de a história se constituir como uma ciência, que trabalha com a necessária construção da *verdade*<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup>Refiro-me as discussões sobre o dito paradigma moderno e o paradigma pós-moderno. A bibliografia sobre tais discussões é vasta. Remeto aqui às obras que recentemente consultei: JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2004. E, WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E.; FOSTER, J. B. (Orgs.). *Em defesa da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. P. 7-22.

<sup>27</sup>A dita “crise do paradigma moderno” (para utilizarmos designação que citei acima), corresponde a um questionamento e reflexão teórica que vai muito além da História e das ciências humanas. Refere-se a um processo que atinge a ciência moderna como um todo. Ver SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 2, maio/agosto 1988.

<sup>28</sup>Mais uma vez faço referência que não ignoro a perspectiva foucaultiana – a respeito da *verdade*, e as linhas historiográficas tributárias e/ou semelhante a esse pensamento. Também aqui não desenvolverei uma reflexão mais ampla da contribuição desse fundamental filósofo/historiador, por entender não ser necessária para os objetivos que propus nesse trabalho. Apenas trago a menção ao seu desenvolvimento crítico perante a ideia de *Verdade*, pelo

como um dos objetivos da pesquisa histórica. Este trabalho não omite esta pretensão. Em diversas passagens do texto esta questão aparece. Da perspectiva de onde me coloco, esta será uma preocupação postulante, mas a temática que escolhi para esta dissertação é muito sensível a esta palavra, e por isso o peso que ela ganha no trabalho não é pequeno. Admitir que acessamos verdades *provisórias* e *parciais*, não deveria significar ingenuidade ou que estas *verdades* estão prontas à espera do historiador. Persisto dependente da concepção de uma perspectiva de história que acredita na possibilidade de conhecer e de transformar um determinado *passado* em história. O ceticismo em voga foi assim apontado por Antoine Prost:

O desencanto cético corre o risco de produzir outros efeitos devastadores. À força de repetir, por toda parte nas gazetas, que não há verdade na história, mas somente interpretações subjetivas e relativas, o público vai acabar acreditando nesse postulado. Então, por que motivo prestaria atenção ao que afirmam os historiadores? A força e a importância social da história devem-se ao fato de que ela se apóia em verdades comprovadas e detém um saber a respeito da sociedade sobre si mesma. Essa posição já se encontra ameaçada não só pelo abandono de assuntos relevantes por parte da coletividade que remunera os historiadores, mas também pela atitude destes ao limitarem seu estudo ao que suscita interesse dentro da corporação; se, além disso, os historiadores perderam a esperança de descobrir a verdade, como poderão justificar o ensino obrigatório de sua disciplina? (Idem, *ibidem*, p. 256).

E aqui Prost coloca um elemento que para este trabalho se constitui como fundamental: o impacto que uma discussão (necessária e natural) como esta, se mal dirigida ou entendida de forma equivocada, pode acarretar. Prejuízos preocupantes para a disciplina de história e a obrigatoriedade de seu ensino são de fato muito evidentes, tendo em vista a própria fragilidade que o ensino público brasileiro possui. Porém, não gostaria de fazer um refúgio seguro o discurso fatalista ou demasiadamente alarmista. Entretanto, não se pode desconsiderar as ponderações do referido historiador<sup>29</sup>.

---

impacto que sua contribuição trouxe e ainda exerce sob a historiografia. Foucault considera que na busca pela origem das coisas, o historiador procura em uma construção pré-concebida de “grandeza” uma possível essência, porém na “origem” não existe essência, nem mesmo essa “essência” esconderia uma “verdade” perdida no passado (FOUCAULT, 2014).

<sup>29</sup>Se for válido um relato de uma experiência em sala de aula, gostaria de descrever brevemente um acontecimento em uma aula do ano de 2015. Estava eu promovendo uma atividade extracurricular, que mantive durante aquele ano. Consistia, grosso modo, de uma temática geral, que seguia uma fala introdutória e posterior projeção de um filme/documentário sobre um assunto. A última etapa era uma discussão, a partir de tópicos previamente selecionados e, evidentemente, dos comentários e questionamentos trazidos pelos alunos. Naquela aula a temática referia-se às ditaduras da América Latina da segunda metade do século passado, e por esta temática se desdobrou a discussão. Eis que em determinado momento, um dos alunos (um bom aluno por sinal) começou a problematizar a questão das “versões” sobre a História. Achei isto muito importante e pertinente para nossa discussão naquele momento, pois me deu a oportunidade de expor um pouco da complexidade da História enquanto conhecimento sobre o passado. O que me deixou preocupado, é que o aluno ao final me agradeceu pelas explicações, mas me disse que havia aprendido diferente com o professor anterior: de que todas as versões se equivalem, que a verdade

Vale registrar que não faço parte de um coro apelativo em relação a estas discussões. As encaro como sendo muito pertinentes, bem como também desafiadoras, sendo que todo profissional que lida com o conhecimento histórico deve sobre elas refletir constantemente. Entretanto, há muito o leitor percebeu minha posição, pois já procurei deixar evidentes minhas referências e perspectivas teóricas para este trabalho. Talvez, um dos únicos incômodos que estes debates provocam são o de que um número relativamente grande de seus participantes os encaram de maneira “grenalizada<sup>30</sup>”, uma vez que assumem posicionamentos que acabam por simplificar a complexidade das discussões. Acredito que quebrar os pudores da discussão acadêmica que engessam a reflexão e estabilizam (para remeter a Bourdieu) a estrutura de poder do campo acadêmico, só trará benefícios para o avanço da pesquisa e do ensino de história, bem como para a sociedade em que vivemos e para qual produzimos nosso trabalho.

Ao discutir a constituição das comissões da verdade, a historiadora Caroline Bauer (2017) nos propõe uma complexa discussão sobre uma série de questões pertinentes a este trabalho. Uma das discussões se dá a partir das relações, aproximações e diferenças entre historiadores e juízes, bem como do tratamento a uma “verdade histórica” e “verdade jurídica”:

Historiadores e juízes podem comprometer-se com o direito à verdade. Antoon de Baets afirma que “nada mais é do que um componente crucial (embora não o único) do ‘direito à verdade histórica’ ou do ‘direito à história’”. O reconhecimento e o estabelecimento da verdade podem ter finalidades terapêuticas, restaurando a dignidade pessoal (muitas vezes, após muitos anos de estigmatização) e combater a impunidade e o negacionismo ou revisionismo.

Existe, no entanto, outro sentido de verdade, vinculado ao “inesquecível”, situado próximo à lembrança e à memória, que talvez se aproxime da utilização realizada pelas comissões da verdade, inclusive a brasileira: o que relaciona verdade e imperativo da memória. [...]. (BAUER, 2017, p. 79, meu grifo).

Mesmo que esta dissertação não se proponha a pensar diretamente as questões relacionadas às políticas de verdade, memória, justiça e reparação e toda a densidade que este

---

depende do ponto de vista de cada um, não sendo possível estabelecer nenhum critério. Ainda que não seja possível aferir o relato do aluno, pois sabemos das implicações entre a explicação dada pelo professor e a recepção/entendimento apreendida pelo aluno, não é de se duvidar que isso de fato tenha ocorrido.

<sup>30</sup>Expressão que remete ao clássico de futebol entre Internacional e Grêmio. Uso esta palavra inspirado em uma das ótimas aulas que o professor Benito Bisso Schmidt ministrou em uma disciplina de Teoria da História no curso de graduação da UFRGS em 2014. Justamente ele nos advertia que não se deve transformar a reflexão teórica (necessária e pertinente ao ofício do historiador) em uma “grenalização”. Percebo muito bem posturas desse tipo, principalmente nas críticas vazias, que rotulam determinado campo teórico da História. Vale dizer que “ambos os lados” cometem estes deslizes, e isso infelizmente transforma a boa e sadia oportunidade de reflexão e debate teórico, em uma conversa “entre surdos”.

assunto comporta – e que foi amplamente discutido na sua complexidade na obra acima citada, é importante incluir no horizonte da reflexão aqui proposta estes apontamentos de Bauer.

Ainda sobre o conceito de *memória*, e apesar de não estar lidando diretamente com textos memorialísticos ou com o testemunho direto, através de uma história oral, de algum ator participante do período histórico do Golpe de 1964 e da Ditadura, é válido alguns poucos apontamentos - e em certo sentido inevitáveis, tendo em vista a demanda que o tema aponta para esta relação, entre a memória e a história. Peço ajuda, mais uma vez, para uma definição do historiador Antoine Prost, que me parece importante no encaminhamento dessa questão:

O desafio que, daqui em diante, os historiadores devem enfrentar é transformar a demanda de memória de seus contemporâneos em história. O questionamento da morte deve ser feito em função da vida, eis o que L. Febvre afirmava de forma vigorosa. O dever de memória é valorizado incessantemente: mas recordar um acontecimento é totalmente inócuo e não contribui para reproduzi-lo, se ele não for *explicado*. Convém fazer compreender como e *por que motivo as coisas acontecem*. É possível descobrir, então, complexidades incompatíveis com o maniqueísmo purificador; e, sobretudo, o procedimento adotado se baseia na argumentação, em vez dos sentimentos e, menos ainda, dos bons sentimentos. A memória encontra sua autojustificação na ética e por ser politicamente correta, além de se energizar através dos sentimentos que ela mobiliza; por sua vez, a história exige *razões e provas*.

É verdade que sou um racionalista impenitente – um professor universitário pode deixar de sê-lo? *Assim, penso que a adesão à história constitui um progresso: é preferível que a humanidade se oriente em função de razões, e não de sentimentos. Eis por que a história não deve estar a serviço da memória; ela deve aceitar, certamente, a demanda da memória com a condição de transformá-la em história. Se quisermos ser os atores responsáveis de nosso próprio futuro, teremos de acatar, antes de mais nada um dever de história.* (PROST, 2008, p. 272, grifo meu).

A pertinência da compreensão do papel exercido pela história, no trabalho com a memória, é um elemento indissociável na construção de uma narrativa histórica, que se propõe em investigar os elementos historiográficos constitutivos de uma temática inserida no Tempo Presente.

O tratamento de recortes temporais que privilegiam o Tempo Presente é ainda pouco explorado em sala de aula. É verdade que o próprio debate acadêmico, somente há pouco tempo<sup>31</sup> conseguiu “superar” a discussão sobre a viabilidade de uma História do Tempo

---

<sup>31</sup> Conforme Fico: “Na verdade, ainda hoje persiste alguma suspeita contra a história que não tenha um bom recuo temporal, na medida em que isso impossibilitaria a análise imparcial dos fenômenos.” (FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis - o caso brasileiro VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.46, jan/jun 2012).

Presente<sup>32</sup>, e o próprio dever do Historiador/Professor, em se debruçar sobre tais temas. O espaço escolar, porém, ainda caracteriza-se por uma resistência. Segundo Gasparotto e Padrós:

[...] o senso comum, estimulado por interesses muitas vezes escusos, associa a opção por trabalhar com conteúdos inseridos nesse recorte temporal como sinônimo de subjetividade, militância política e manipulação da opinião dos alunos. (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p. 186).

Em texto anterior, um dos autores da citação acima, o historiador Enrique Serra Padrós, aponta um *dever* fundamental na abordagem histórica do Tempo Presente:

[...]optar por determinados temas já é um sinal significativo de querer contribuir na resolução de questões não respondidas pertencentes a temas abertos do Tempo Presente marcadas por experiências traumáticas e induzidas a uma condição amnésica por parte do poder vigente. O trabalho de pesquisa que levanta dados, afere informação, identifica arquivos, relaciona fatos, explica processos e propõe conclusões expressa um *trabalho social de primeira grandeza*. (PADRÓS, 2009, p. 35-36, grifo meu).

Neste sentido, aporto o trabalho teoricamente no entrelaçamento dessas responsabilidades do historiador e da História: rigoroso em busca da construção das explicações, com *razões e provas*, repetindo Prost (2008); mas também ciente de sua importância na construção de um trabalho social de *primeira grandeza*, na expressão de Padrós (2009). Claro que dentro da pequena contribuição deste trabalho.

A escola como um possível espaço para a formação integral do indivíduo, que possa promover uma educação visando a emancipação, através da apropriação do conhecimento pelos indivíduos que a constroem (comunidade escolar), que permita um situar-se historicamente no tempo e no espaço e que coloquem em perspectiva os desafios de transformar a sociedade, não devem ser tomados como objetivos românticos, ou inalcançáveis. Acredito na história como parte fundamental da educação e da construção da sociedade, por isso também a necessidade

---

<sup>32</sup> HOBSBAWM, Eric. O presente como história. In: Sobre história: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.245. A título de ilustração, Carlos Fico dedica uma pequena digressão em seu texto, buscando exemplificar alguns dos percalços do trabalho no seu recorte temático-temporal: “Não é uma questão simples. Ela conflita com as dimensões epistemológica e ético-moral da História do Tempo Presente. Tenho exemplificado essa tensão com a narrativa de dois episódios que de fato aconteceram comigo. Vou referi-los brevemente para não enfadar algum raro leitor frequente. No primeiro, durante uma palestra, eu fui contestado por uma ex-militante da esquerda que não concordava com minha tentativa de desmitificar o tom heroico que algumas narrativas sobre a luta armada têm assumido: ‘Eu fui torturada!’, ela disse, levantado-se e me calando. No segundo, durante uma entrevista que fazia com um militar, eu o flagrei quando ele dizia que o AI-5, decretado em 1968, veio depois do sequestro do embaixador norte-americano, ocorrido em 1969; mas ele não estava mentido: para o conforto de seu espírito, a memória do velho general construiu essa cronologia adequada.” In: Carlos Fico. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis - o caso brasileiro VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.48, jan/jun 2012.

do rechaço a sua banalização e, como já dito, ao discurso reprodutor do senso comum da sociedade capitalista que menospreza ou vulgariza o conhecimento histórico; ou ainda, estabelece com ele uma relação apática e saudosista. Uma abordagem da História do Tempo Presente como a do Golpe e da Ditadura de 1964, para além do compromisso ético com a história e com a sociedade, impõe-se como um dever, assim como outros temas ligados a outra dimensão de recorte temporal, a *História Recente*, por exemplo, pois se insere profundamente no cotidiano escolar:

O professor que atua no âmbito escolar, precisa relacionar-se de forma cotidiana com o campo da História Recente. Uma das condições para que isso ocorra é a predisposição de manter-se constantemente informado e conectado a fontes de informação sérias, confiáveis, atualizadas e críticas. De posse da informação deve questionar criticamente materiais jornalísticos ou de divulgação massiva pouco aprofundados ou ideologizados, colocando em perspectiva novos depoimentos ou juízo de valores que vem a público, e incorporando, na sua prática cotidiana, novos instrumentos de trabalho (elementos conceituais, novidades editoriais, documentários, material acessível na rede mundial de computadores). (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p. 196).

Mesmo tendo resistido inicialmente em incluir este item “*Que História é essa?*” no trabalho, entendo que ele cumpre uma função importante, não abstando-se de discutir alguns dos principais conceitos que apresentam-se como a “espinha dorsal” da pesquisa, (no que tange suas implicações teóricas), bem como ousando quebrar um acordo tácito que muitas vezes pesquisadores iniciantes se auto impõe, deixando de dividir com o leitor sua posição frente a questões de grande relevância para o conhecimento histórico. Ademais, propus uma intervenção que continuasse a considerar a relação e implicações de tais discussões para com a reflexão entre escola e academia, uma vez que é nessa temática geral “*História e Ensino de História*” que o capítulo se inscreve.

## 2.2 O livro didático em discussão

“Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas.” Alain Choppin

Este espaço dedicará uma discussão a respeito do livro didático. Trago alguns aspectos que compõe a análise desse objeto, o interesse de pesquisa que o mesmo vem suscitando, bem como abordo alguns pontos de seu desenvolvimento.

A política de difusão do livro didático no Brasil iniciou-se no final dos anos vinte do século passado, quando o país estava sob intenso processo de mudanças políticas e sociais, começou a desenvolver o processo de urbanização, tendo aumentado a necessidade de acesso à educação e de políticas públicas que colocassem em marcha um sistema educacional a nível nacional. O site do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, assim descreve o marco inicial das políticas voltadas à produção e distribuição de obras didáticas:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil<sup>33</sup>.

Desde o marco inicial, em 1929, até os dias atuais, inúmeras mudanças e alterações podem ser verificadas em sua evolução cronológica<sup>34</sup>, também é interessante lembrar que se trata de um programa que transformou o mercado editorial brasileiro, principalmente a partir dos anos 1990, o que não deve ser desconsiderado:

Embora o livro didático seja considerado o “primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico”, ele é o filão da indústria editorial brasileira. Segundo a Câmara Brasileira do Livro (CBL), desde a década de 1990, os livros didáticos são predominantes na produção das editoras nacionais. Em 1996, por exemplo, os livros escolares representaram cerca de 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor. (FERNANDES, 2005, p.123).

O maior indutor desse mercado é o Estado brasileiro. Ainda que não seja o propósito dessa pesquisa, não se deve ignorar esses dados, bem como não se pode tratar de forma ingênua, um objeto de estudo que possui inúmeros atores envolvidos e disputas importantes em seu meio. Erica da Silva Xavier e Maria de Fátima da Cunha escreveram um artigo interessante sobre essa tensão entre diferentes atores, “*Entre a indústria editorial, a academia e o estado: o livro didático de história em questão*”. Cito:

As estratégias de controle da produção de materiais didáticos, ora tentando implantar um projeto de identidade, de valores, de cidadania etc.; ora financiando grande parte desta produção, que circunscreve o livro didático também como mercadoria integrada à chamada indústria cultural o que de fato

<sup>33</sup> Site do FNDE. Último acesso em 07/03/16 <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

<sup>34</sup>O site apresenta em ordem cronológica as principais mudanças que o programa sofreu até os últimos anos.

propõe uma determinada aceitação mercadológica. Esse fator demonstra a preocupação do Estado em intervir diretamente no controle social desta produção e para tal desenvolver estratégias que garantam o investimento [...]. [...] Neste aspecto, devemos considerar uma complexa teia de interligações e que tem como objetivo atender às demandas e projetos com finalidades tão antagônicas: estabelecer um projeto voltado ao social (projetos pedagógicos), garantir qualidade de ensino aliado à pesquisa (que, entre outras, deve privilegiar preceitos teórico-metodológicos e conceitos próprios das ciências de referência) e ainda atender ao mercado distribuidor e consumidor de livros didáticos. (CUNHA; XAVIER, 2012, p.127-128).

Além dos trabalhos que citei anteriormente na introdução, quando já abordava as questões sobre o livro didático como objeto de pesquisa, tem-se um importante marco temporal para esses estudos, sobretudo a partir de 1960. Fernandes (2005) faz um apanhado geral, que utilizo aqui como uma espécie de síntese desse desenvolvimento:

A partir da década 60 do século passado, as pesquisas acerca do livro didático se iniciaram no meio acadêmico denunciando o seu caráter ideológico, ao trazer, subjacente aos textos e imagens, preconceitos e estereótipos acerca de determinados segmentos sociais, bem como valores da sociedade capitalista. Nessas abordagens, o livro didático era visto como portador e veiculador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

O grande clássico e referência para todos os trabalhos que se seguiram foi a obra de Umberto Eco e Mariza Bonazzi, *Mentiras que parecem verdades*, traduzido em diversos idiomas. No Brasil, o livro *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Deiró Nosella fez escola, sendo ainda hoje referência em qualquer bibliografia sobre livro didático. A partir da década de 80, em parte pela renovação da História Cultural, com as contribuições teóricas advindas da obra de Roger Chartier e Robert Darton, que inovaram os estudos acerca da história da leitura no mundo ocidental, houve mudanças de abordagens nas pesquisas relacionadas ao livro didático. Hoje, os trabalhos estão mais direcionados a questões relativas ao uso e apropriação do livro didático por alunos e professores, às práticas de leitura, entre outros. Assim, segundo Alain Choppin, a história da edição escolar constitui, hoje, um dos campos mais promissores da História da Educação e novas questões se colocam para os historiadores, tais como: a relação entre livro didático e a formação de professores; o livro didático e sua interferência no currículo escolar; o uso do livro didático por parte do aluno; sua utilização na educação não-formal; a linguagem e imagem utilizada nos livros didáticos; o perfil sociológico dos autores; o papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares. (FERNANDES, 2005, p.123-124).

Um universo bastante amplo contempla os estudos que utilizam o livro didático enquanto objeto de pesquisas. Nota-se que houve significativos avanços ao longo desse desenvolvimento, multiplicando ainda mais as alternativas e possibilidades de pesquisa, além do avanço teórico-metodológico, possibilitado pela difusão no Brasil de autores de outros países, permitindo um diálogo enriquecedor para área.

Ainda quanto às ações do Estado, enquanto principal mediador e articulador, é importante não deixar de considerar que as coleções didáticas passam por um processo de avaliação/aprovação, desenvolvidos por equipes coordenadas pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Básica. Eis um interessante e importante trabalho de pesquisa que merece ser desenvolvido: verificar como e quais as implicações envolvidas no processo de avaliação/aprovação das coleções que compõem o Guia do PNL<sup>35</sup>:

O fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais. A instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático, acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.128).

Sônia Miranda e Tania Luca também problematizam de maneira interessante e com riqueza de elementos, as implicações que compõe atualmente essa questão da avaliação, bem como da dimensão de mercadoria que o livro didático assume:

Cumprir destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de mercadoria, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem. A esse respeito, há que se reconhecer que os pareceres técnicos de exclusão acabaram desempenhando, por vezes, papel primordial no processo de reformulação de coleções, patente no fato de um dos conjuntos excluídos em determinado PNL vir a ser recomendado com distinção na edição seguinte do programa, o que indica o quanto o processo de avaliação foi tomado a sério por certos autores e editores. Outro ponto sensível, identificado em todas as pesquisas mais recentes a respeito da escolha de livros didáticos, está no desempenho agressivo das editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país. Naturalmente, as empresas mais bem estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores. Considerando-se o volume de recursos governamentais utilizados na aquisição e distribuição de livros didáticos, o setor editorial brasileiro estabeleceu fortes dependências em relação ao programa. Há que se destacar, ainda, a clara tendência em direção à monopolização do setor por algumas poucas empresas, como atestam as crescentes fusões ocorridas desde o advento do programa, o que possui indiscutíveis relações com as mudanças processadas ao longo dos processos avaliativos e com o movimento quantitativo de exclusões [...]. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.123-124).

---

<sup>35</sup> O Guia do PNL de História informa os critérios e demais desdobramentos da avaliação: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> último acesso em 07/03/16.

Estes aspectos não podem ser menosprezados, mesmo que não estejam figurando como preocupação central da pesquisa, não seria correto ignorá-los. Já apontei para o número expressivo de recursos alocados nos programas que atendem as escolas públicas. Até que ponto a pressão do processo de concorrência entre as diferentes editoras influencia no produto final do livro didático? Em que sentido as fusões e, a cada vez maior, monopolização do mercado editorial por poucas gigantes editoras, pode interferir nas relações de disputa historiográficas presente entre os especialistas? São questões que não vou desenvolver, mas as coloco aqui como perguntas incômodas, para pensarmos e indicar a necessidade que em um trabalho futuro isso possa ser problematizado.

Por fim, é necessário trazer um fato novo e de fundamental importância. Desde o edital do último processo PNLD (História - Ensino Médio), lançado em 2013 e que resultou no Guia PNLD 2015 (e sob o qual esta pesquisa irá se deter, analisando 3 coleções), foi aberta a possibilidade de inscrição para apresentação/concorrência de obra digital. As obras digitais são as mesmas (em conteúdo) em relação às coleções impressas, acrescentando alguns recursos áudio visuais, bem como de interação para os alunos e professores. Ocorre que notei um profundo desconhecimento por parte de todos os envolvidos em relação a este detalhe<sup>36</sup>. A maioria dos colegas com quem informalmente conversei desconhece esta possibilidade.

Gostaria de encaminhar o próximo e último tópico que compõe este primeiro capítulo, reproduzindo uma citação que é bastante elucidativa para fazer a “ponte” entre a discussão que aqui me detive sobre o livro didático e a que agora irei desenvolver com alguns apontamentos sobre o ensino de História na educação básica:

É importante perceber que os livros didáticos não são uma mera transposição de um saber acadêmico para um saber escolar. As disciplinas escolares não são reflexo nem vulgarização dos saberes da pesquisa acadêmica. Ensinar, não é, portanto, simplificar e vulgarizar. Deveria ser, antes de tudo, fazer pensar, problematizar. (PEREIRA; PEREIRA, 2009, p. 210).

### **2.3 Apontamentos sobre o ensino de História na Educação Básica**

A intenção em construir um trabalho de pesquisa como este, possui o indisfarçável interesse de pensar também o *professor*, a *escola* como espaço de produção e reprodução de

---

<sup>36</sup> Inclusive, mesmo tendo na minha escola optado por uma coleção que possui o livro digital, até o presente momento não consegui baixar o material, pois a escola não localiza o código de acesso necessário para fazer o download no site da editora. Por minha vez, já fiz contato com a editora e nunca recebi retorno.

conhecimento, o *ensino de história* (no sentido *lato* do termo), e principalmente os *livros didáticos* (alguns aspectos que ele carrega: disputas pela narrativa sobre o Golpe e a Ditadura, por exemplo: tudo isso sendo problematizado com a pretensão de garantir um estudo que, ao mesmo tempo que não separa nem compartimenta cada uma dessas esferas, as entende como um todo que possui cada qual uma especificidade que não pode ser negligenciada. E, esse conjunto de preocupações/interesses é tributário dos desafios encontrados nos ainda poucos anos de experiência docente como professor da educação básica da rede estadual.

Partindo desse *lugar* de professor do ensino médio em início de carreira<sup>37</sup>, atuando num sistema educacional que sofre com a precarização e sucateamento há décadas, (mas que especialmente nos últimos anos estão sendo intensificados), é que lanço meu olhar para as discussões sobre o ensino de história. Esse olhar não é necessariamente novo, ou que percebe a complexidade de fatores que influenciam na temática e discussão sobre o ensino de história, aspectos nunca antes destacados. Parto de um imenso e rico cabedal de generosos “olhares”, que tanto esmiuçaram o tema, mas acredito que possa trazer algumas reflexões que se somarão as tantas contribuições já desenvolvidas.

Por ora, minha disposição é a de sistematizar algumas questões que reconheço como sendo pertinentes aos problemas levantados neste trabalho, e que circundam o ensino de história, que por isso mesmo não podem deixar de estar sob análise. A primeira questão que gostaria de trazer, e que remete a uma das que destaquei logo no início da apresentação do trabalho, é a da relação de uma parte considerável da sociedade com a história, que propositadamente agora retomo para incluir um outro aspecto relevante à discussão. Anteriormente critiquei a sociedade capitalista atual que menospreza e/ou vulgariza o conhecimento histórico, estabelece com ele uma relação apática e/ou saudosista. Porém, não expus uma outra dimensão dessa relação, que se pode facilmente reconhecer no espaço do ensino de história:

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, nas salas de aula.

Se esse perfil diferenciado do público escolar tem apresentado desafios para educadores, no caso da História as questões se avolumaram à medida que a sociedade consumista tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico, responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado, não um passado saudosista ou

---

<sup>37</sup> Como já mencionado anteriormente na introdução do trabalho: nomeado em dezembro de 2012, passando ao trabalho em sala de aula em fevereiro de 2013.

memória individual ou coletiva mas, simplesmente, um passado ultrapassado. Trata-se de gerações que vivem o *presenteísmo* de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas de futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos... (BITTENCOURT, 2010, p.14).

Antes de Bittencourt, Eric Hobsbawm (1995, p.13)<sup>38</sup> já chamara a atenção para o presenteísmo<sup>39</sup> característico de nossa contemporaneidade. De fato, trata-se de uma questão de grande relevância se considerarmos o público escolar<sup>40</sup>. Parece claro que o problema que se coloca é o do *tempo*:

O tempo do capitalismo, ao ser objeto do conhecimento histórico escolar, necessita da articulação problematizadora entre o tempo vivido por alunos e professores e tempo histórico. Considerando como pressuposto o adágio “toda história é história contemporânea”, a cultura capitalista vivenciada por alunos e professores torna-se necessariamente o referencial constante para se estabelecer a relação presente-passado-presente. Ora, esta relação só se estabelece por intermédio da compreensão do conceito de *duração* em seus variados *ritmos*. (Idem, ibidem, p.26, grifadas no original).

Passo, agora, a uma segunda questão que me parece essencial, (mesmo que nesse momento não me preocupe em aprofundá-la, uma vez que será trabalhada no segundo capítulo), do ponto de vista do trabalho aqui desenvolvido. Se não omito a preocupação sobre a produção da escrita da história e sua influência no ensino, não poderia desconsiderar aquilo que Maria Janotti assim descreve:

[...] novas e novíssimas posturas historiográficas são produto das contradições e condições da própria História e, por isso mesmo, sob a aparência da contestação, conservam substratos comuns muito nítidos. Apesar da violenta luta política contra o estruturalismo e o marxismo, permanecem no discurso

<sup>38</sup>Trata-se de uma citação frequente entre os historiadores: “A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores.”

<sup>39</sup>Ainda em relação a esta constatação, é pertinente a colocação de Maria de Lourdes Monaco Janotti: “O presente passou a explicar-se a partir de si mesmo. O perigo de ignorar o passado público pode também acarretar a perda da visão dialética da História e da vontade política que leva à crítica e à construção de projetos futuros.” (JANOTTI, 2010, p.43).

<sup>40</sup>Apenas a título de exemplo em relação a abordagem sobre historicidade e a construção de entendimentos que percebam que os conceitos mudam (uma vez que são históricos), pois “sofrem” a “interferência” do tempo sob o qual estão submetidos, na escola tenho utilizado a problematização do conceito de cidadania ao longo da história do Brasil. A cidadania elitista e restrita do pós 1889, as alterações, avanços/retrocessos e ressignificações em 1930, 1937-45, 1945-1964, 1964-85, 1988 até a sua consideração mais atual e a relação com a ideia de cidadão-consumidor, etc.

histórico, sem dúvida de forma menos determinista, a noção de estrutura e totalidade, embora tenha os seus contestadores. Tais conceitos, como muitos outros, não perderam sua aplicabilidade analítica e quando não estão presentes são substituídos por imprecisas sinonímias. (JANOTTI, 2010, p.51).

Merece uma pequena e cautelosa menção o atualíssimo debate sobre a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de história, que nos últimos tempos ganhou espaço destacado na mídia. Em geral, não há dúvidas entre educadores e historiadores sérios<sup>41</sup>, sobre a necessidade de uma mudança no currículo escolar. As críticas são conhecidas: eurocentrismo, demasiado peso de linearidade cronológica (modelo quadripartite), etc. Acredito que se coloca como necessidade no momento atual, é discutir e enfrentar alguns problemas que a proposta apresenta, seus equívocos pontuais e a maneira um tanto quanto acelerada que o processo se impôs. Ainda que não se deva desqualificar todo o trabalho já conduzido pelo MEC<sup>42</sup> (como o Sr. Marco Antonio Villa, entre outros que contam com espaço midiático, vem fazendo), é fundamental que seja estendido o período de discussão e “alargado” o número de pesquisadores/professores que possam intervir diretamente no debate. Também se trata de uma disputa, sobre as várias concepções de história que se quer instituir no ensino brasileiro.

Em entrevista ao site G1 do portal globo.com, em 5 de janeiro de 2016, a Historiadora Circe Bittencourt declarou: “A gente entende que ela (proposta para história) está mal estruturada. Não estamos combatendo os princípios. (...) É um momento oportuno, queremos que o ensino de história tenha uma mudança<sup>43</sup>”. Em nota com mesmo teor, a ANPUH/RJ foi uma das tantas entidades que também se manifestaram em relação ao debate. Cito trecho:

[...] apesar das boas intenções da proposta do componente de História na BNCC para o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado. Apenas uma inversão dos parâmetros eurocêntricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil. Portanto, a dimensão temporal precisa ser reelaborada e colocada enquanto eixo definidor da área, de forma semelhante ao que ocorre com a proposta de Geografia, que definiu o espaço como seu eixo fundamental<sup>44</sup>.

<sup>41</sup> Marco Antonio Villa é um dos intelectuais que usufruindo de seu espaço midiático, tem feito desastrosos comentários sobre a BNCC.

<sup>42</sup> Refiro-me ao momento anterior ao Golpe (final de 2016) dado pela elite política e financeira brasileira que colocou no poder o governo Michel Temer. A partir desse momento, ouve uma desastrosa intervenção nos rumos da discussão e construção da BNCC.

<sup>43</sup> Acessado em 11/03/2016, endereço: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/polemicas-do-novo-curriculo-de-historia-serao-temas-de-seminarios.html>

<sup>44</sup> Acessado em 11/03/16: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3130-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>

O debate sobre a nova BNCC é fundamental. Ainda que tenha destacado que meus breves comentários e descrições sobre a temática sejam cautelosos. Por fim, abordo outros dois temas caros ao trabalho que estou apresentando, pois correspondem ao *saber histórico escolar* e o conceito de *transposição didática*. Novamente chamo a atenção para uma ressalva importante: minha intenção aqui é levantar alguns poucos problemas diretamente relacionados a questões de reflexão sobre o ensino. Isso significa expressar uma posição: em meu entendimento, (e assim espero que esteja sendo percebido pelo leitor) o trabalho, como um todo, está imerso na complexidade e desdobramentos das discussões que o constituem. Logo, é oportuno que tais discussões, não apareçam de maneira seccionada no texto dissertativo. Que possam constituir-se como conteúdos intrínsecos não só ao próprio avanço da apresentação da pesquisa, mas que se apresentem como uma prática cotidiana de todo professor/pesquisador.

Katia Maria Abud introduz a discussão sobre aquilo que denominamos de saber histórico escolar:

Ao analisar as relações entre a História acadêmica e a História ensinada nas escolas, Moniot (2001) questiona não somente a ambiguidade do termo, como também a dupla face da História: de um lado, ela é construída pelo ensino, no sentido mais amplo do termo e por outro ela emerge da linguagem social. Ao enfatizar a ambiguidade, esse autor reforça as contradições que cruzam a função educativa da História e os jogos sociais e políticos dos quais ela é objeto. Ele não considera a História como uma disciplina já "instalada" na escola, pois mesmo que exista como "História oficial", centralizada nas opções e conjunturas que constituíram a formação da nacionalidade, ela é, ao mesmo tempo, elaborada no meio social e por isso recebe uma tradução, na qual é condicionada por posições sociais e políticas. Sublinhar a ambivalência constitutiva de suas referências exige uma reflexão de natureza epistemológica sobre seus saberes e uma responsabilidade didática sobre sua transmissão. Encurralada entre um "distanciamento crítico" e "inculcação social", o campo do conhecimento histórico é atravessado por desafios: a erosão manifesta da noção de História que exige um olhar distanciado para reabilitá-la; sua inserção social, que se situa em diferentes níveis (nacional, mundial e intercultural); a confrontação com outras disciplinas (como as outras Ciências Sociais, o Direito), que interroga sua capacidade de pensar o possível. (ABUD, 2005, p.28-29, meu grifo).

Ora, o saber histórico escolar é justamente fruto do “fazer” propiciado pela relação professor-aluno. Esta dimensão não pode ser ignorada. E ainda:

O conhecimento histórico escolar não pode ficar preso a análise de processos puramente cognitivos, independentes da vivência dos alunos, que lhes dá sustentação: o cognitivo é sempre sócio-cognitivo (LANTIER, 1994). Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de

vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos pelos textos históricos, sejam eles o texto expresso pelo professor ou do manual didático, se concretizam no momento em que outros elementos da aprendizagem entram em jogo, como analogia e a empatia. (Idem, ibidem, p.26).

Perceber a dinâmica que envolve a composição do saber histórico escolar, entendendo que os atores de ensino-aprendizagem (alunos e professores) possuem um próprio espaço de conformação do conhecimento é algo que pode nos ajudar a melhor compreender e intervir na constante busca por melhoria de ensino. E, está claro, que esse ato de constituição de conhecimento em sala de aula encontra-se diretamente ligado ao conceito de *transposição didática* que segundo Maria Auxiliadora Schmidt:

Em relação a transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo de fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (SCHMIDT, 2010, p.59).

E mais:

A transposição didática do fazer histórico pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Podem ser priorizados alguns pontos da explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e comporem o que se denominaria a Educação Histórica. Destacam-se a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal e o privilégio da exploração do documento histórico. (Idem, ibidem, p. 59).

Portanto, ao tratarmos do conceito de transposição didática, mais do que uma necessária compreensão de que tal operação constitui-se como uma realização de transformação (mais do que transposição) trata-se de compor a preocupação do trabalho em sala de aula com o fazer próprio do conhecimento histórico, problematizando as fontes (didáticas ou não) oferecidas, buscando compor uma dinâmica em que se perceba a possibilidade de entender como se dá a construção do conhecimento histórico, utilizando para isso a reflexão conceitual e a formulação de conceitos, de análises causais, bem como as contextualizações temporais, manejando com propriedade os recursos e capitais culturais adquiridos ao longo do processo de formação contínua, a que a profissão docente está assentada.

Certamente as questões propostas neste capítulo são de uma amplitude e complexidade que ultrapassam o esforço que pretendi nestas páginas. O objetivo foi discutir os problemas e refletir sobre algumas questões pertinentes ao diálogo entre o conhecimento produzido na academia, sobre a própria formação do profissional de história, relacionando-as com a forma e conteúdo com que o conhecimento histórico chega ao espaço da escola. Também tratei das questões teóricas mais significativas para o trabalho, e busquei trazer alguns elementos para pensar o histórico de pesquisa da fonte (o livro didático). Por fim, neste último item “Apontamentos sobre o ensino de história na educação básica” procurei elencar algumas reflexões sobre o ensino de história na educação básica (ensino médio).

O segundo capítulo, após uma breve introdução, apresenta um panorama das principais discussões historiográficas sobre os temas em análise, para finalmente no item 3.2 tratar sobre os agentes do golpe e as nomenclaturas do processo histórico.

### 3 O PRETÉRITO PRETENDIDO?! AS NARRATIVAS SOBRE O GOLPE E A DITADURA NO LIVRO DIDÁTICO

Carlos Fico (2017) asseverou, em trecho já citado na introdução, que a História do Tempo Presente carrega um intenso entrelaçamento entre política e pesquisa acadêmica. O caminho para enfrentar tamanho desafio, passaria por um profícuo desenvolvimento teórico, assentado em formulações adequadas. O Golpe e a Ditadura de 1964 são temas que se inscrevem nas disputas políticas do presente de forma muito evidente. Vivemos uma conjuntura que maximizou este potencial, que por si só já era latente na sociedade brasileira. Assim, cabe refletir sobre este pretérito pretendido, a fim de entender como as narrativas sobre tal temática se desenvolvem, perceber seus mecanismos, filiações teóricas e como este desenvolvimento permeia os conteúdos dos livros analisados.

Não sem razão, esta temática encontra profunda ligação, como já dito, com o presente e de maneira muito direta, se quisermos pensar na provocação feita a partir do título do livro organizado por Edson Teles e Vladimir Safatle (2010), “*O que resta da Ditadura: a exceção brasileira*”, uma vez que os autores argumentam ser este um passado que não passa, um passado que segue presente. Mais do que isso, chamam a atenção para um processo que poderíamos chamar de esquecimento deliberado – e muitas vezes chancelado pela academia, digo eu. Vale citar parte da proposição:

[...] “O que resta da ditadura?” Pergunta ainda mais urgente se lembrarmos a incrível capacidade que a ditadura brasileira tem de desaparecer. Ela vai aos poucos não sendo mais chamada pelo seu nome, ou sendo chamada apenas entre aspas, como se nunca houvesse realmente existido. Na melhor das hipóteses, como se houvesse existido apenas em um curto espasmo de tempo no qual vigorou o AI-5. Talvez o que chamamos de ditadura tenha sido apenas uma reação um pouco demasiada às ameaças de radicalização que espreitavam nossa democracia. Quem sabe, daqui a algumas décadas, conseguiremos realizar o feito notável de fazer uma ditadura simplesmente desaparecer? No interior desta lógica perversa de negação há, ao menos, um ponto verdadeiro. A saber, a ditadura brasileira deve ser analisada em sua especificidade. Ela não foi uma ditadura como as outras. De fato, como gostaríamos de salientar, há uma “exceção brasileira”. No entanto, ela não está lá onde alguns gostariam que ela estivesse. Pois acreditamos que uma ditadura se mede (por que não?, tenhamos coragem de dizer que medir uma ditadura é uma boa ideia). Ela se mede não por meio da contagem de mortos deixados para trás, mas através das marcas que ela deixa no presente, ou seja, através daquilo que ela deixará para frente. Nesse sentido, podemos dizer com toda a segurança: a ditadura brasileira foi a ditadura mais violenta que o ciclo negro latino-americano conheceu. (SAFATLE; TELES, 2010, p. 9-10).

Safatle e Teles, trazem elementos fundamentais: as marcas que a ditadura deixou no nosso presente, além da referida questão da flexibilização do tratamento dado à ditadura e a incrível possibilidade de fazê-la “desaparecer”, do ponto de vista da relação apática e da amnésia induzida a que estaríamos submetidos. São questões extremamente importantes e legítimas. Porém, enfrentar terreno tão imbricado não é fácil. Além disso, como adverte um historiador marxista: “os historiadores profissionais produzem a matéria prima para o uso ou abuso dos não profissionais” (HOBSBAWM, 1998, p. 285). Mas se é assim, qual o papel dos historiadores frente ao problema? Parece que implícito a esta discussão emerge tema difícil e de complexo tratamento: qual o papel social do historiador? Foi rastreando este questionamento que o historiador francês Olivier Dumoulin (2017) buscou pensar a atuação contemporânea do historiador, analisando o cenário da produção na França e no mundo anglo-saxão. O percurso do texto de Dumoulin é rico e fascina o leitor interessado. Em suas considerações finais, Dumoulin traz algumas linhas que nos interessa aqui:

Das controvérsias deslizamos naturalmente rumo ao lugar que o dever de memória oferece à transferência desses debates científicos para a praça pública, ou rumo à maneira como essas polêmicas públicas são reinvestidas no campo científico. As comemorações e as querelas de historiadores associadas a elas se inscrevem como rastros importantes nesse processo. Por trás da instrumentalização política podemos ler em filigrana a afirmação de concepções divergentes do papel social dos historiadores, e mais ainda do papel que estes aceitam endossar ou reivindicar em tais circunstâncias. [...]. (DUMOULIN, 2017, p. 311).

Segundo Dumoulin, seria possível identificar as concepções divergentes do papel social dos historiadores, a partir da intervenção dos mesmos nas polêmicas públicas. Pensar o lugar que os profissionais de história ocupam nessas circunstâncias é importante, até pela necessidade de um olhar mais complexo sobre nossa atividade. A questão que está colocada aqui é a de enfrentar com vigor as demandas apresentadas pelas sociedades. Prost (2008, p. 272) falou em aceitar a demanda de memória, mas com a condição de transformá-la em história. Temas como o golpe e a Ditadura estão no centro de uma intensa discussão. Discussão que, conforme advertiu Hobsbawm, não controlamos. Os usos e abusos que se faz do nosso passado recente não merecem censura pura e simples, tampouco a isso estariam sujeitos, mas os historiadores, ao mesmo tempo, não podem simplesmente ignorar ou menosprezar o papel de sua intervenção. Porquanto, é necessário agora buscar uma aproximação do desenvolvimento desses debates e controvérsias.

### 3.1 Um olhar em retrospectiva: 1964 e a ditadura mais de 50 anos depois

Trago como referência cronológica das discussões historiográficas sobre o golpe e a Ditadura de 1964, o importante artigo de Caio Toledo (2004) “1964: Golpismo e democracia: as falácias do revisionismo”, escrito por ocasião das comemorações do aniversário dos 40 anos do golpe de 1964. É verdade que antes da intervenção de Toledo, já havia algum debate a partir da oposição dos trabalhos de Argelina Figueiredo (1993) em relação ao de René Dreifuss (1981). No entanto, foi com Toledo que a acusação de revisionismo ganhou espaço. Uma das principais questões que o texto de Toledo traz é o debate sobre o golpismo ou falta de apreço pela democracia por parte de Goulart e das esquerdas. Esta argumentação está presente nos trabalhos de Argelina Figueiredo, bem como nos de Jorge Ferreira<sup>45</sup> e Angela de Castro Gomes (2014). Em seu texto, Caio Toledo apontou:

Entendo que também é abusivo e inaceitável que sejam niveladas as responsabilidades políticas pelo golpe de 1964. Afirmar que setores das esquerdas ou Goulart tinham intenções ou práticas golpistas – apenas baseados nas palavras estridentes e discursos eloqüentes dessas lideranças –, em nada contribui para o conhecimento deste complexo e atribulado período da história social e política brasileira. (TOLEDO, 2006, p.44).

Carlos Fico, em artigo recente concordou com Toledo, porém, para Fico, a acusação de revisionismo aplicada por Toledo, e mais tarde por Demian Melo (2014), seriam abusivas:

Em 2004, Caio Navarro de Toledo, precursor dos estudos sobre o golpe de 1964, chamou atenção para a fragilidade da acusação de golpismo contra Goulart. Contrapondo-se aos autores que assim teriam caracterizado o ex presidente, Toledo os acusou de revisionistas – grave pecha que tanto Caio quanto Demian usam com malograda cautela. Diz corretamente Toledo que não há documentos reveladores de “planos golpistas ou continuístas de Goulart”, não se devendo confundir golpismo com esquerdismo, acusação que se poderia fazer a setores da esquerda (ou seja, inclusive a Goulart e a Brizola) por suas “palavras estridentes e discursos eloquentes.” (FICO, 2017, p.8).

Demian Melo foi organizador de obra coletiva, publicada em 2014, sob o título “*A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo*”<sup>46</sup>, dedica uma boa parte

<sup>45</sup> Jorge Ferreira é coautor de um dos livros didáticos analisados nesta dissertação.

<sup>46</sup> Interessante a escolha do título da obra: “*Miséria da historiografia*” tenta fazer lado à “*Miséria da Teoria*” do Thompson, que é uma resposta ao Althusser e “*Miséria da Filosofia*” do Marx que responde a “*Filosofia da Miséria*” do Proudhon, seria, portanto, uma forma de demonstrar já no nome em que lugar se situa o livro: como uma crítica dura, ou seja, ele contesta e refuta outra posição e isso se faz de forma direta e pública. É um debate. E é um jeito dos autores se colocarem na esteira declarada do pensamento marxista e dentro da crítica marxista.

do livro a discussões sobre a historiografia brasileira contemporânea. Parte de uma perspectiva de análise assumidamente marxista. No que tange às contendas historiográficas, os autores – além de Melo, tratam de questões que buscam pensar as bases teóricas do revisionismo (BADARÓ MATTOS), o papel da imprensa no processo (SILVA), bem como outras questões pontuais, como o emblemático caso de Wilson Simonal, tratado no livro pelo autor Romulo Mattos. Para Melo, a operação revisionista sobre o golpe e a Ditadura também se situa no marco identificado por Toledo, que foram os debates por ocasião do aniversário dos 40 anos do evento.

As baterias dos autores marxistas estão apontadas para várias questões, discutindo autores como o já citado Jorge Ferreira (entre as críticas, a defesa de Ferreira da já mencionada divisão de responsabilidade entre esquerda e direita pelo golpe) e, o também importante, historiador Daniel Aarão Reis (entre os debates, a proposta de Daniel Reis para uma nova periodização da ditadura). Melo, em determinado momento de seu texto *“O Golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão”*, apresenta um diagnóstico interessante sobre todo este debate. Apesar de um tanto extenso, vale a pena transcrevê-lo:

[...] aqueles que construíram e apoiaram a ditadura, se colocam como vencedores e querem apagar as marcas desse passado de tortura, mortes, desaparecimentos. Essa “guerra da memória” tem ressonância e serve como base para posturas políticas na grande imprensa. Um dos elementos do discurso que busca apagar (fazer esquecer) a ditadura tem como foco justamente essa tentativa de apaziguamento social. É nesse contexto que vem ocorrendo, não só no Brasil, uma política de criação de consenso em torno da ditadura que busca, de diferentes formas, apagar sua existência, criar elementos no senso comum que estabelecem aspectos positivos da ditadura, inclusive fazendo comparações com outras ditaduras para estabelecer as mais “brandas” e mais “duras”. Nos parece que esse movimento de recuperação histórica da ditadura e dos ditadores precisa ser situado, problematizando o momento em que estão sendo produzidos. Busca-se construir uma memória amenizada, desqualificar o terrorismo de Estado instaurando uma *“política de esquecimento”* embasada na “crise de memória”: “O Direito à Memória e à Verdade é um direito ainda pendente de concretização no Brasil.” O sujeito dessa ação é constituído por um amplo espectro político, do qual fazem parte aqueles que defenderam e lucraram com a ditadura, ou ainda de alguns “arrepentidos” que por várias razões diversas passaram a apoiá-la no contexto neoliberal. São os militares, mas são também os inúmeros intelectuais orgânicos desse projeto social: donos dos meios de comunicação e todo o seu aparato produtor de consenso; professores de institutos liberais; organizadores e executores das práticas políticas e econômicas capitalistas. É interessante lembrarmos o fato de que entre os que mais lucraram com a ditadura no Brasil estão as empresas de meios de comunicação, as grandes construtoras/empreiteiras e também os setores agroexportadores. (MELO, 2014, p. 194-195, grifado no original).

Assim, para Melo, existe um processo de “guerra de memória” que está relacionado com

a disputa política do presente. Esta disputa se desenvolve, evidentemente, mediatizada pelos aspectos econômicos do mundo neoliberal. Na análise de Melo aparece a perspectiva gramsciana de hegemonia que perpassa todo texto. Ao final da introdução do livro, Demian Bezerra de Melo aponta que:

O teor da nossa crítica não opera a partir da proposição de uma história teologizada ou canônica, como se a operação de revisão *em si* estivesse sob suspeita. Ao contrário, nossa mirada crítica é endereçada tão somente à emergência de uma historiografia apologética que hoje pode ser tomada como hegemônica, e que só pode ser combatida a partir do avanço das pesquisas e do refinamento conceitual. (Idem, *ibidem*, p.49, grifado no original).

Neste sentido, a crítica marxista é bastante séria e dura, ao classificar a “emergência de uma historiografia apologética” e que se tornou hoje hegemônica, na avaliação de Demian Melo. Um dos autores mais criticados por Melo é o historiador Jorge Ferreira, não só pelo respaldo dado por tal historiador à tese de Argelina Figueiredo, sobre a divisão de responsabilidades entre esquerda e direita pelo golpe de 1964, como também pelo tratamento das fontes empreendido pela denominada “historiografia revisionista” (Idem, *ibidem*, p.162-165). Parece importante – uma vez que Jorge Ferreira é tão criticado por sua narrativa de divisão de responsabilidades entre esquerda e direita, que o próprio autor possa ter possibilidade de aqui aparecer, não apenas a partir de seus críticos, sejam os marxistas, seja o próprio Carlos Fico que também não concorda com esta argumentação (FICO, 2017, p.11-16). Em livro assinado em coautoria de Angela de Castro Gomes “*1964: o golpe que derrubou um presidente pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil*” os autores desenvolvem um capítulo intitulado “*‘O país quer trabalhar’: radicalização à esquerda e à direita*”. O capítulo segue uma proposta narrativa que vai elencando vários episódios onde as dificuldades enfrentadas por Goulart “eram agravadas pelo radicalismo dos dois lados” (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 188). Jorge Ferreira e Angela de Castro Gomes buscam apontar a postura de pouco apreço pela democracia por parte das esquerdas, que por isso alimentavam respostas da direita. Ou seja, a atuação radicalizada das esquerdas teriam fortalecido as aspirações golpistas da direita.

Como já dito, Carlos Fico também não referenda a tese de Argelina Figueiredo – respaldada pelos trabalhos de Ferreira e Castro Gomes, porém dedicou boa parte de seu artigo que trata das controvérsias historiográficas e crítica teórica, aos autores marxistas congregados no livro organizado por Demian Melo. Fico tratou, em especial, da acusação de revisionismo que os marxistas desenvolveram, mas também de outros importantes aspectos trabalhados pelos

autores como, por exemplo, a reivindicação da natureza de classe do golpe. Fico argumentou que:

As críticas registram a ausência. Desse modo, cabe perguntar: por que os criticados deveriam usar o conceito de classe social? Que vantagens cognitivas adviriam desse uso? Como eles deveriam superar as dificuldades e limitações do conceito de classe social apontadas por críticos serenos e admitidas por marxistas reconhecidos? Nada disso é dito. (FICO, 2017, p.32).

Carlos Fico também indica certa inconsistência e sobrevalorização, na crítica dos marxistas em relação a tese de Argelina Figueiredo, ainda que concorde com as questões de fundo, identificadas também pelos marxistas. Sobretudo, para os marxistas e para Fico, salta aos olhos o anacronismo de algumas referências de análise de Figueiredo. Fico também critica o peso e valorização excessiva que os autores marxistas dão ao trabalho de Dreifuss. Para Fico, a despeito das contribuições importantes da obra de Dreifuss, o autor confundiria ou não explicaria adequadamente as diferenças entre a campanha de desestabilização do presidente João Goulart e seu governo, do processo de derrubada propriamente dito. Em nota de pé de página, Fico anotou: “Creio que o principal problema da tese de Dreifuss é que ela não distingue entre a campanha de desestabilização patrocinada contra Goulart e a conspiração por sua derrubada, coisas completamente diferentes” (Idem, ibidem, p.12). Em relação a Argelina Figueiredo e a crítica dos autores marxistas, Fico assim entreviu:

Na verdade, a tese de Argelina – além de sua hipótese empírica já mencionada –, mais do que se contrapor a Dreifuss, pretendeu criticar os trabalhos anteriores que buscaram qualquer tipo de determinação estrutural para explicar o golpe de 1964. Por essa razão, além de tentar confrontar autores que supunham a inevitabilidade do golpe em função de fatores econômicos, Argelina criticou também a determinação dos fatores institucionais – presente na tese de Wanderley Guilherme dos Santos. A tese de Santos vinha sendo preparada e divulgada desde 1969, sendo talvez esse o interlocutor mais importante de Argelina, já que Wanderley e Argelina encontravam-se, por assim dizer, no mesmo escopo intertextual da Ciência Política norte-americana com suas questões sobre impasses institucionais, escolhas etc. O trabalho de Wanderley propõe a famosa tese sobre paralisia decisória fundada no modelo teórico da “competição política e cálculo do conflito”. Também de inspiração antimarxista, Santos tenta explicar em termos institucionais o que ele chama de colapso do sistema político em 1964. ***Não vou retomar esse antigo debate, mas apenas situar que os críticos dos chamados revisionistas deveriam enfrentar o efetivo oponente – e sua inextricável construção teórica – e não o castelo de cartas que tomaram como fortaleza.*** (Idem, ibidem, p.13, grifo meu).

Neste sentido, existe convergência e divergência clara no debate/diálogo entre os

autores citados até então, mas Carlos Fico não deixa de ser contundente mais uma vez em relação aos autores marxistas. Uma outra discussão de peso é a proposta de Daniel Aarão Reis sobre uma nova periodização da ditadura:

[...] observar, finalmente, como se foi extinguindo a ditadura militar, redefinindo-se, transformando-se, transitando para uma democracia sob formas híbridas, mudando de pele como um camaleão muda de cores, em uma lenta metamorfose que até hoje desencadeia polêmicas a respeito de quando, efetivamente terminou. Nossa escolha recai em 1979, quando deixou de existir o estado de exceção, com a revogação dos Atos Institucionais, e foi aprovada a anistia, ensejando a volta do exílio dos principais líderes das esquerdas brasileiras. Daí em diante, abriu-se um período de transição, até 1988, quando a aprovação de uma nova Constituição restabeleceu as condições de um pleno estado de direito em nosso país (REIS, 2000, p.9).

Mais uma vez há certa confluência nas análises de Demian Melo e Carlos Fico. Fico dedicou, já quase na parte final de seu artigo (FICO, 2017), a análise à proposição de Aarão Reis. Melo, e outros autores, como Mário Maestri (2014), por exemplo, apontam o apego ao formalismo institucional da leitura de Reis. Fico após demonstrar a fragilidade da proposta de Daniel Reis e também de outro autor<sup>47</sup> escreveu que “A propositura de periodização de dado processo histórico é atribuição nobre da História. As propostas não convencionalistas devem primar pela reunião de evidências empíricas que deem sustentação ao atributo”, complementando que a proposta de Reis não alcança estes requisitos (FICO, 2017, p. 58). A crítica de Fico à proposta de Daniel Reis é bastante plausível:

Quando mais se aproxima do que poderia ser uma definição conceitual de periodização, Daniel dá indicações bastante frágeis sobre a questão misturando periodização e cronologia: “referências cronológicas não são *objetivas*, não *estão lá*, antes que a história se faça, determinando seus caminhos (...). A cronologia (...) tende a ordenar a reflexão histórica, condicionando-a em diferentes direções, segundo escolhas bem determinadas” (REIS, 2014, p. 127. Grifado no original). Supor que o estatuto ontológico das datações equivale à construção gnosiológica das periodizações é muito discutível. Se abdicarmos da hipótese filosófica realista de que algo aconteceu em 1964, em 1968, ou seja, lá quando for tudo ficará muito difícil para o historiador. Isso nada tem a ver com o estabelecimento de periodizações, que, seguramente, não decorrem da adesão às hipóteses filosóficas do realismo ou idealismo, sendo enunciados com pretensão de verdade a serem demonstrados. Ou seja, o estabelecimento de uma cronologia diz respeito à crença realista que compartilhamos (ou não, dirão os idealistas) de que, em tal data, algo aconteceu: no dia 13 de dezembro de 1968 foi decretado o AI-5. Essa crença decorre de nossa adesão à hipótese filosófica do realismo segundo a qual – de modo grosseiramente simplificado – coisas

<sup>47</sup> Trata-se da propositura feita por Marco Antônio Villa. Não tratarei desse autor.

aconteceram, existiram, e nós somos capazes de saber. Outra coisa é a proposta gnosiológica de uma periodização, que pode ter motivação epistemológica convencionalista ou realista, mas será sempre hipótese a ser demonstrada, a não ser que se trate de simples opinião. Tratei dessas questões teóricas em outro trabalho que o leitor eventualmente interessado poderá consultar (FICO, 2012). (Idem, ibidem, p.57, grifadas no original).

Fico, conclui que, sendo frágeis os argumentos, a propositura de nova periodização, proposta por Daniel Aarão Reis, fica muito prejudicada:

[...] Na medida em que são fragilmente sustentados, parecem mera opinião e, como tal, desbordam com facilidade o ambiente acadêmico para sustentar a leitura política segundo a qual o regime que surgiu com o golpe de Estado de 1964 não foi muito prejudicial para o Brasil, já que a fase inicial e final nem teriam sido tão duras. (Idem, ibidem, p.58).

O impacto do artigo de Carlos Fico ainda não pode ser totalmente mensurado, em que pese o fato do teor e do debate duro e corajoso proposto pelo autor. Sendo um dos mais respeitados historiadores brasileiros, e especialista na temática, sabe-se que a importância deste ensaio historiográfico será muito relevante. Certamente teremos as réplicas dos diferentes autores por ele criticado; e vale ressaltar que é de extrema necessidade que se façam debates públicos a partir de uma crítica teórica e historiográfica sólida. A produção temática atingiu um patamar de desenvolvimento quantitativo e qualitativo que exige, mais do que nunca, uma mirada sobre tal escrita. Fico não foi o primeiro a chamar a atenção para o fato de que os historiadores brasileiros são pouco afeitos a esta reflexão. Tal debate só tende a fortalecer, ainda mais, o campo de desenvolvimento dos estudos sobre o Golpe e a Ditadura de 1964.

Ainda que aqui tenha apresentado algumas das principais contendas da historiografia e dos debates em curso sobre esta temática, vale anotar que existem tantas outras questões importantes, e que não pude trazer diretamente aqui, seja por não querer tornar esta seção demasiado longa, seja por entender que os acessos aos trabalhos aqui mencionados são de fácil consulta, bem como por também, ter em conta e não perder de vista, que este trabalho não é uma abordagem que irá intervir diretamente nos debates historiográficos, tais questões aparecem no trabalho por serem intrínsecas ao objeto de reflexão. O objetivo desta seção foi o de situar o desenvolvimento das principais discussões e reflexões teóricas e historiográficas em relação aos estudos sobre o golpe e a ditadura de 1964.

Merece menção ainda, os diálogos propostos por Sá Motta (2015) sobre cultura política, também discutidos por Fico no ensaio mencionado; os trabalhos de Ridenti (1993 e seguintes), Napolitano (2015; 2016) e os diálogos que Fico estabelece com os mesmos sobre o conceito de

“modernização conservadora” e das acomodações pessoais que também caracterizavam o regime; a crítica de Marcelo Badaró Mattos (2014) ao culturalismo presente na produção historiográfica brasileira, que para este autor, serve como base do revisionismo em desenvolvimento<sup>48</sup>; bem como as questões chamadas por Fico de “tabu”<sup>49</sup>, ligadas a luta armada e o tratamento dado aos eventos traumáticos são fundamentais. Além, é claro, do tema recorrente entre os historiadores, sobre o período de transição (continuidades, permanências e rupturas) mas que de alguma forma aparece também na discussão de uma possível nova periodização da Ditadura proposta por Daniel Reis. Também deve-se lembrar da importância dos trabalhos que lograram apresentar os beneficiados pelo regime ditatorial. Destaque deste exemplo pode ser dado na tese de doutoramento de Pedro Henrique Pedreira Campos “*A Ditadura dos Empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o estado ditatorial brasileiro, 1964 – 1985*”, defendida em 2012.

Todos estes autores – dentre outros que não puderam constar nominalmente aqui de maneira direta, são historiadores importantes, que para além de seus estudos empíricos nas diversas temáticas específicas, contribuíram para a construção do conhecimento acerca do golpe e da Ditadura, a partir dos objetos propostos em cada pesquisa, também fizeram avançar o desenvolvimento da crítica historiográfica e o aprimoramento teórico. Neste sentido, cabe insistir que toda e qualquer crítica ou apontamento não negligencia ou desconsidera o tamanho e a relevância de cada autor ou de cada posição assumida por este ou aquele historiador.

Como já dito anteriormente, esta seção buscou situar o debate historiográfico acerca do tema do golpe e da Ditadura, bem como apresentar as principais contendas historiográficas e suas implicações teóricas. Tal esforço parte da perspectiva de que o presente trabalho, ainda que não busque intervir diretamente nos debates e discussões em amplo desenvolvimento, sobre historiografia e seus complexos desdobramentos teóricos, assume sua responsabilidade e razão de ser, uma vez que a análise dos livros do PNLD período de 2015 – 2017, com os quais estamos trabalhando, são produtos marcados por todo este cenário.

O objeto de análise, aqui estabelecido (livro didático), sofre influência direta (e indireta) do desenvolvimento da historiografia especializada, seja na sua concepção e escrita (alguns historiadores especialistas tornam-se autores de livros didáticos. É o caso do historiador Jorge Ferreira, por exemplo, coautor de obra que tem seu livro didático aqui analisado), seja na

---

<sup>48</sup> Fico descorda mais uma vez dos marxistas, apontando que “entre os historiadores brasileiros em pauta, prevalecem abordagens equilibradas” (FICO, 2017, p.16).

<sup>49</sup> “Esse é um dos temas tabus que persistem intocados pela historiografia sobre a ditadura militar”. (FICO, 2017, p.42).

predominância de determinado tratamento dado a este ou aquele aspecto do processo histórico ligado ao golpe e a Ditadura de 1964. Feito este balanço e apresentação do momento em que se encontram as discussões historiográficas, chega a hora de começarmos o trabalho sob as fontes: os livros didáticos.

### 3.2 Os agentes do golpe e as nomenclaturas do processo

Conforme já justifiquei, anteriormente, acredito ser importante analisar as categorias (nomes) dados aos eventos dentro do processo histórico disposto entre 1964 – 1985. Chamar um evento histórico por determinado nome não é algo isento de intenção. Parece ser lugar comum dizer isto, bem como afirmar que as palavras possuem força, que devem ser mobilizadas com atenção e intenção por aqueles que fazem usos delas, principalmente, em se tratando de questões complexas do processo histórico, uma vez que acabam por conformar um sentido para determinada leitura da história. No entanto, como se sabe, existe com profusão, uma lista extensa de nomes atribuídos ao período iniciado em 01 de abril de 1964.

Consulta sempre indicada para tratar destes problemas é a obra de Reinhart Koselleck (2006): “*Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*”, em especial seu capítulo “*História dos conceitos e História Social*”. Koselleck tece algumas considerações que se mostram pertinentes aqui, ainda que não se queira simplificar ou fazer utilização equivocada de obra tão densa quanto esta. São interessantes algumas reflexões colocadas por Koselleck. Como, por exemplo, a questão da construção de um conceito, é importante, inclusive para perceber, segundo Koselleck, que “Todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito social e político. Conceitos sociais e políticos contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos”. (KOSELLECK, 2006, p. 108). Ora, do ponto de vista que parto, entendo que não podemos trabalhar com termos imprecisos ao tratar do período de 1964 a 1985, pois houve um conjunto de práticas adotadas pelo estado que podem ser conhecidas e reconhecidas como parte de um conceito chamado de Ditadura civil-militar<sup>50</sup>.

Ainda, segundo Koselleck, a investigação do campo semântico “revela um ponto de vista polêmico orientado para o presente, assim como um componente de planejamento futuro, ao lado de determinados elementos de longa duração da constituição social e originários do

---

<sup>50</sup> E suas variações em debate na historiografia especializada como, por exemplo, a discussão entre Ditadura Militar (FICO, 2014), Ditadura Civil-militar (REIS, 2014) ou Ditadura Empresarial-militar (CALIL; FONTES, 2014), etc.

passado” (Idem, *Ibidem*, 101). A abordagem aqui desenvolvida, não tem por objetivo um aprofundamento epistemológico da constituição das palavras que formam as diferentes expressões para se referirem à Ditadura. Busca, em realidade, perceber como vão se desenvolvendo as disputas, identificando-os, como se referiu Koselleck, no imbricado espaço de relação entre presente, futuro e passado revelando que “[...] A luta pelos conceitos ‘adequados’ ganha relevância social e política.” (Idem, *Ibidem*, 2006, p.101). Portanto, cabe analisar como aparece, nas fontes consultadas, o resultado destas disputas. É da historiografia especializada, contudo, de onde partem as referências:

Toda historiografia se movimenta em dois níveis: ou ela examina fatos já articulados linguisticamente ou ela reconstrói fatos não articulados linguisticamente no passado, mas que, com a ajuda de determinados métodos e a coleta de indícios, podem ser de alguma maneira recuperados. (Idem, *Ibidem*, 2006, p.116).

O trabalho desenvolvido nesta seção busca, justamente, identificar, relacionar e colocar em perspectiva de análise crítica, como se constrói a escrita da história no livro didático, ou “escrita histórica escolar”, como aparecem as utilizações dos termos sobre o nome dado ao período entre 1964 – 1985. Em suma, como estão colocadas ou se apresentam nos livros didáticos (fontes) analisados. Já mencionei, na introdução, que este assunto segue em litígio. O historiador Carlos Fico em algumas de suas obras (2014, 2015) dispensa um bom espaço de sua narrativa para argumentar a favor da nomenclatura Ditadura Militar, deixando bastante claro que ainda que o golpe tenha sido “indiscutivelmente civil-militar” a Ditadura foi sim uma “Ditadura Militar”. Em livro síntese publicado em 2014, Fico chega a reconstituir um episódio (páginas 94 – 97) ocorrido no dia 04/04/1964 para indicar, ao final da descrição de passo a passo do ocorrido, o início do “regime militar”. Cito:

Esses episódios parecem ser apenas curiosos, espécie de ‘bastidores da história’ marcados pela violência de Costa e Silva ou pelo comportamento irrefletido de Lacerda. Não é por isso que os registro aqui: na verdade, nessa reunião iniciou-se, de algum modo, o regime militar. Se o leitor tiver em mente a distinção que busquei estabelecer entre ‘golpe civil-militar’ e ‘ditadura militar’, bem verá que alguns episódios definirão, aos poucos, a fronteira entre um e outro momento. (FICO, 2014, p. 97).

Todavia, no artigo/ensaio, discutindo os aspectos teóricos e as discussões historiográficas, Fico (2017) minimizou o debate sobre os nomes utilizados para caracterizar o período, e o chamou, no resumo do seu artigo, como um “vício nominalista” (FICO, 2017, p.5). Ainda assim, Fico não deixou de se posicionar em relação ao tema:

O golpe foi efetivamente dado (não apenas apoiado) por civis e militares e, portanto, é possível chamá-lo de civil-militar. Alguns passos subsequentes foram marcando o caráter militar do novo regime, principalmente a decisão do Comando Supremo da Revolução de abortar, com o primeiro ato institucional, a discussão que havia no Congresso Nacional sobre conceder ou não aos vitoriosos poderes de cassação de parlamentares e, depois, a prorrogação do mandato de Castelo Branco até 15 de março de 1967 (decisão tomada em julho de 1964). O regime subsequente foi inteiramente controlado pelos militares, de modo que adjetivá-lo em ressalva (“foi militar, mas também civil” ou empresarial ou o que seja) é supérfluo e impreciso – além de ter, como tudo mais em História do Tempo Presente, imediata implicação política: nesse caso, justamente por causa dessa adversatividade, a conotação é de redução da responsabilidade dos militares. (Idem, *Ibidem*, p.53).

Pelo exposto até aqui, tentei deixar claro que considero importante a discussão sobre os nomes que pretendam caracterizar o período (1964 – 1985), até por ficar evidente que ainda causam grande inquietude entre os pesquisadores. Mesmo quando o historiador Carlos Fico busca evidenciar o “vício nominalista”, o autor não se abstém de dialogar e criticar os demais pesquisadores, e inclusive mais uma vez apresenta a sua visão da questão, conforme exposto acima, defendendo o uso nominal de “ditadura militar” para o período iniciado em 1964 e concluído em 1985.

Passo, agora, para análise das fontes (livros didáticos 2015 – 2017).

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 3º Volume. 1º Edição. São Paulo: FTD, 2013, p. 197 - 221.

A obra descrita acima faz parte da coleção código 27569C0601-02-03 (três livros do primeiro ao terceiro ano do ensino médio) que ocupa o primeiro lugar no ranking<sup>51</sup> quantitativo de coleções entregues em todo Brasil. Ao total, incluindo os manuais entregue aos professores, foram 1.385.765 livros distribuídos em todo território nacional. No que se refere ao livro do terceiro ano do ensino médio, aqui analisado, os números foram de 371.457 livros. Todos os dados mencionados estão disponíveis para consulta na página do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (conforme indicado na nota 52) na seção intitulada “*Coleções mais distribuídas por componente curricular – História*”.

Após proceder as leituras e o fichamento das páginas indicadas acima (final do capítulo 10 e todo capítulo 11), que correspondem à crise sucessória a partir da renúncia Jânio Quadros

---

<sup>51</sup> Dados do site do FNDE: [www.fnde.gov.br/arquivos/.../35-dados-estatisticos?...pnld-2015...mais-distribuidas...](http://www.fnde.gov.br/arquivos/.../35-dados-estatisticos?...pnld-2015...mais-distribuidas...) Acesso em 24/01/17.

(1961) até o estabelecimento do governo civil de José Sarney (PMDB) 1985 - 1990, foi possível verificar que o termo ditadura<sup>52</sup> é marginal. Aparece apenas três vezes no texto principal (páginas 210, 211 e 216), já o termo “ditadura militar” é mencionado uma única vez e não no texto principal, mas na seção “*Para saber mais*” na página 209. Depois, o termo ditadura é empregado mais uma vez na página 212, também na seção “*Para saber mais*”. Nas duas ocorrências que o termo ditadura é utilizado pelo autor na seção “*Para saber mais*”, são referências ao engajamento de artistas na resistência e luta contra a ditadura. Logo, temos ao longo das 24 páginas, a ocorrência de três vezes do termo ditadura no texto principal, e duas vezes nos elementos complementares.

Evidentemente, não se trata aqui de mera quantificação. Apenas quis demonstrar, objetivamente, que a menção à ditadura é ocasional e extremamente marginal na narrativa empregada pelo autor. A opção feita por Boulos é pela expressão “Regime Militar”. Assim o autor a justificou:

Com o golpe que derrubou João Goulart em abril de 1964, os militares tomaram o poder político e nele permaneceram por 21 anos. Daí a expressão regime militar para designar aquele período. A justificativa para o golpe foi a necessidade de restabelecer a hierarquia e a disciplina e livrar o país da “ameaça comunista”. (BOULOS, 2013, p. 207)

A primeira questão interessante a ser comentada é a ausência da referência do Golpe como civil-militar. Acreditava que esta questão já estava superada, e que haveria consenso de que é importante sublinhar a participação civil no Golpe. No entanto, como fica evidente na análise da presente obra, ainda há por parte da produção da escrita didática uma negligência preocupante. Mais uma vez é necessário lembrar que não se trata de um simples “jogo de palavras”, mas da necessidade de se sublinhar que as organizações civis não só apoiaram e conspiraram, como também ajudaram e perpetraram o golpe contra Goulart e o governo constitucional. É verdade que Boulos menciona os adversários de Goulart, que estavam organizados entre os empresários e os governadores de alguns estados (Guanabara, Minas Gerais e São Paulo), apontando que alguns empresários também faziam parte de organizações como o IPES e o IBAD (BOULOS, 2013, p. 199-200). Porém, na narrativa de Boulos, não há uma ligação entre ser adversário, tornar-se golpista e perpetuar o ataque ao estado de direito. A impressão que fica, ao ler o texto de Boulos, é de que os militares foram os únicos protagonistas

---

<sup>52</sup> Sem o complemento “militar” e suas variações discutidas pela historiografia: “ditadura civil-militar” (REIS, 2014), “ditadura empresarial militar” (CALIL; FONTES, 2014), etc.

do golpe, impressão ratificada pelo não uso do termo civil-militar<sup>53</sup>.

Entrando na questão da utilização do termo “regime militar” o uso é extenso. O título do capítulo 11 é justamente “O regime militar”, e o autor sempre assim se refere ao processo desencadeado em abril de 1964. Do início ao fim do capítulo 11 (salvo as exceções já identificadas) o autor se refere à ditadura como “regime” ou “regime militar”. Conforme já trabalhei no presente texto, acredito que termos imprecisos ou que deixem margem para flexibilização de um período de arbítrio tão sério e traumático quanto o vivido pela sociedade brasileira, não é adequado, sobre tudo se tratando de uma obra didática. A “troca” do termo “ditadura militar” pelo nome “regime militar” não é algo que se dá sem o prejuízo de identificar o período como violento e nefasto. Acaba por atenuar ou suavizar o período em que os militares estiveram no poder.

Como procurei argumentar no início desta seção, a discussão aqui – que à primeira vista poderia parecer irrelevante, não é algo que se encontra restrita a uma mera distinção semântica. O terreno da linguagem influencia, forma e conforma um imaginário social sobre o passado. Neste sentido, e a partir desde ponto de vista, a não utilização do termo *ditadura* como central na explicação do período vivido no Brasil entre 1964 – 1985, não só torna mais difícil de apreender o significado deste período para nossa história, como corrobora para construção de uma leitura mais superficial e enganadora do passado que, evidentemente, (como nos ensina Carlos Fico), não está isenta das influências políticas do presente<sup>54</sup>.

Um agravante, na abordagem do livro escrito por Alfredo Boulos Júnior, é de que o autor demonstra ter considerado, demasiadamente, o formalismo institucional dado pela ditadura. Ou seja, não seria abusivo especular que a própria preferência do autor pelo termo “Regime Militar” resida em uma visão ligada a aparência que a ditadura militar brasileira utilizava. Tal perspectiva toma vulto se considerarmos também esta passagem do texto:

Com base no AI-5, o governo militar tomou uma série de medidas opressivas: fechou o Congresso Nacional, cassou o mandato de centenas de políticos e prendeu milhares de pessoas, entre elas o ex-presidente Juscelino Kubitschek. O governo se transformava assim

---

<sup>53</sup> É sabido que o termo golpe civil-militar também passa por controvérsias e discordâncias. Um dos principais problemas seria a abrangência do termo civil. Entretanto, em minha opinião, cabe à narrativa do autor demonstrar quem eram os elementos civis implicados no golpe, tal como procedeu a pesquisa de Rene Dreifuss (1981).

<sup>54</sup> No Chile, o governo direitista de Sebastián Piñera buscou, a partir de seu ministério da educação, dirigido a época por Haral Beyer, alterar nos textos escolares destinados aos alunos do primeiro ciclo do ensino básico (de 6 a 12 anos) o termo “Ditadura Militar” por “Regime Militar”. Gianni Carta escreveu (em 06/01/2012, com última atualização em 06/06/2015) opinião interessante em relação a este episódio na revista Carta Capital: <https://www.cartacapital.com.br/internacional/regime-ditadura-ou-ditadura-militar> último acesso em 04/10/2017.

numa ditadura declarada. (Idem, Ibidem, p. 210)

Não se pode desconsiderar que houve um recrudescimento da ditadura com o AI-5, tal medida foi uma importante inflexão em direção do aumento das atrocidades cometidas pelos militares desde o golpe. Ainda assim, é bom lembrar que já no ano de 1964 ocorreu todo tipo de violações, não sendo muito prudente adotar uma proximidade interpretativa com a ideia de que foi a partir de 1968 que a ditadura se tornou evidente ou “*declarada*”<sup>55</sup>. Carlos Fico, ao dialogar com obra de Marco Antonio Villa, conhecido autor de tese (VILLA, 2014) que busca “encurtar” a Ditadura, assim resolveu a questão:

Seria possível mostrar que cada um desses aspectos assinalados por Villa é discutível porque, entre 1964 e 1968, houve tremendas restrições ao funcionamento do Congresso Nacional (inclusive o seu fechamento) e outras casas legislativas, gravíssimas limitações no tocante às eleições, censura da imprensa, do teatro, do cinema e dos livros, além de repressão brutal contra o movimento estudantil. Mas isso implicaria aborrecer o leitor com listas de exemplos e não iria ao ponto central: se retirarmos o que é tautológico da definição de Villa, resta que houve ditadura quando “o Executivo teve plenos poderes”. Ora, podemos observar que, no período em pauta (31 de março de 1964 a 13 de dezembro de 1968), o Executivo teve plenos poderes durante a vigência do Ato Institucional e do Ato Institucional n. 2. Como se sabe, o primeiro ato – depois conhecido como AI-1 – permitiu que o Comando Supremo da Revolução, primeiro, e o presidente Castelo Branco, depois, cassasse mandatos e suspendesse direitos políticos até 15 de junho de 1964. Desse modo, da decretação do primeiro ato (9 de abril de 1964) até essa data terá havido ditadura – poder-se-ia pensar seguindo a linha de raciocínio de Villa. Esse prazo de 15 de junho foi limitação que os golpistas vitoriosos se impuseram apenas em relação a essas duas específicas punições (cassações de mandatos e suspensões de direitos políticos), mas o ato estabeleceu que outra punição, a possibilidade de demitir, aposentar compulsoriamente, transferir ou reformar funcionários públicos e militares, prevaleceria até outubro de 1964. Seria o caso de decidirmos se isso configura “plenos poderes” e estendermos ou não a ditadura até outubro. O ato como um todo (notem que os militares se preocupavam muito com prazos) vigoraria até o dia da posse do presidente que sucederia o mandato inicialmente exercido por Jânio Quadros, continuado por João Goulart, arrebatado pelo golpe momentaneamente para o presidente da Câmara, Ranieri Mazzili, e que seria, afinal, concluído pelo marechal Castelo Branco. Ou seja, quando da decretação do Ato Institucional, ainda não havia o entendimento de que os militares persistiriam controlando a situação por ano e anos: o ato previa eleições normalmente em 3 de outubro de 1965 e posse do novo presidente em 31 de janeiro de 1966, data em que também deixaria de vigorar como um todo. Desse modo, as principais punições vigoravam até junho de 1964; a possibilidade de demissão de funcionários públicos e passagem para a reserva de militares até outubro de 1964 e as demais prerrogativas estabelecidas pelo ato até janeiro de 1966. Essas

---

<sup>55</sup> Para utilizar a mesma palavra que Boulos. É interessante perceber que a expressão “ditadura declarada” foi a segunda das três ocorrências do termo ditadura no texto principal. Isto é, aparece a palavra ditadura justamente com a decretação do AI-5.

prerrogativas que permaneceriam até 1966 davam maior poder ao presidente da República e ao Executivo facilitando a decretação do Estado de Sítio, permitindo a aprovação de leis por decurso de prazo e a aprovação de emendas constitucionais por maioria absoluta – mas tudo isso talvez não possa ser considerado “plenos poderes”. (FICO, 2017, p. 54-55)

Fico descreve o período com propriedade e com riqueza de detalhes, trazendo uma série de apontamentos, demonstrando que havia desde 1964 uma Ditadura. Um estado ditatorial vigorou no Brasil entre 1964, passando por 1968 e entrando em ocaso em 1985. Dispõem-se na língua um conceito capaz de dar conta de uma série de características vivenciadas pelas práticas de um estado autoritário, se este conceito é capaz de apreender um conjunto de ações por parte do estado, tal vocábulo deve ser usado, deve ser empregado. Chamar a Ditadura pelo seu nome não é algo banal e serve (para além da precisão conceitual), também para reafirmar perante a sociedade que algo ocorreu no passado e pode ser conhecido e reconhecido como tal. Caso este exercício de transformar um determinado passado em história não nos fosse oferecido pelos vestígios de um estado repressor iniciado em 1964, ou pela pesquisa arquivística dos acervos documentais, etc., talvez não pudéssemos ter a convicção de que a sociedade brasileira tenha vivido uma Ditadura. Mas se temos como afirmar, portanto, em minha opinião, é dever do historiador assim fazê-lo, sem tergiversar ou minimizar o ocorrido utilizando termos que apenas trazem imprecisão e atenuam o que se passou por essas terras por 21 anos.

\*\*\*\*\*

FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; SANTOS, Georgina dos Santos; VAINFAS, Ronaldo. **O mundo por um fio: do século XX ao XXI**. História 3. 2<sup>o</sup> Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 209 - 233.

O livro acima foi assinado por historiadores conhecidos. A coleção corresponde ao código 27570C0601-02-03 e chegou ao número de 594.275 livros. Ocupa o quarto lugar no ranking de distribuição, tendo alcançado o número de 153.240 exemplares de alunos e 3.315 manuais do professor para o livro em análise, correspondente ao último ano do ensino médio.

Parti do mesmo recorte, por óbvio, e analisei a obra a partir do episódio da crise institucional causada pela renúncia de Jânio Quadros (1961) até a conjuntura da eleição de Tancredo Neves (PMDB) e a posse de Sarney (1985). Tais assuntos correspondem ao final do capítulo 12 (p. 209), intitulado “*O Brasil e a República Democrática*”, (que cobre desde o período de crise do Estado Novo até o Golpe de 1964) e todo capítulo 13 (p. 217 – 233) que é

nomeado como “*Brasil: a República dos generais*” e corresponde a todo período ditatorial, bem como do processo de abertura democrática.

Antes de tratar da nomenclatura utilizada pelos autores para se referirem ao período de 1964 – 1985 é pertinente, e quase que inevitável na análise desta obra, trabalhar sob os escritos dos autores em relação ao golpe e a conjuntura do início dos anos 1960. Já expus, anteriormente, a existência de um intenso debate na historiografia sobre a possível falta de apreço pela democracia por parte das esquerdas. Não é o caso de retomar este debate ou de tomar parte objetiva na discussão (que segue em pleno desenvolvimento) apenas gostaria de demonstrar, como existe permeabilidade entre o debate historiográfico e a narrativa histórica escolar. É verdade, que neste caso, temos um protagonista como coautor, Jorge Ferreira, sendo ainda mais próxima a relação.

A narrativa dos autores trabalha o processo pré-golpe dando ênfase à conjuntura de radicalização política vivida pelo país, “*João Goulart e a radicalização política*” é o subtítulo da página 210. Ali os autores desenvolvem a descrição do cenário político social, apontando para o papel de cada um dos envolvidos no enfrentamento, sempre com destaque para o radicalismo imputado às esquerdas:

O clima político no país estava acirrado. As organizações de esquerda – como a UNE, o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a Frente Parlamentar Nacionalista, as Ligas Camponesas e setores mais radicais do PTB liderados por Brizola – exigiam a realização de uma reforma agrária radical. O lema era “reforma agrária na lei ou na marra”.

A reforma agrária era tida como necessária por diversos setores da sociedade brasileira, incluindo os conservadores. Para o PTB e as esquerdas, ela deveria ser realizada sem nenhum tipo de indenização aos proprietários. O PSD aceitava a reforma agrária, desde que atingisse apenas terras improdutivas e com algum tipo de indenização. (FERREIRA et al, 2013, p. 210)

Embora os autores expliquem quais são as diferenças que não permitem com que a reforma agrária se realize, parece existir uma forma de apresentar o cenário, que ao fim e ao cabo, acaba por impor às esquerdas uma característica quase que pejorativa (pela repetição exaustiva do vocábulo radical e suas derivações) de *radicalização*, que por esta razão impedia o avanço negociado. Goulart é “o presidente” que, “encontrava-se sem muitas alternativas diante do ambiente político de radicalização.” (Idem, Ibidem, p. 211). São várias as passagens que poderiam ser reproduzidas para demonstrar a narrativa que os autores produzem. Todavia, interessa apenas demonstrar que o desenvolvimento da perspectiva de “esquerda não democrática” (FICO, 2017, p.11), para usar subtítulo de artigo em que Carlos Fico desconstrói tal perspectiva, seguem em pleno desenvolvimento.

Para os autores do livro em análise, nem esquerda, nem direita valorizaram a democracia (deixando uma ideia implícita de co-responsabilização):

O radicalismo tomava conta do cenário político. Enquanto as esquerdas exigiam a decretação imediata das reformas, as direitas faziam oposição intransigente. Nesse clima de confronto, a preservação do regime democrático não foi valorizada pelas partes em conflito. (Idem, Ibidem, p. 212)

Não há como ignorar o peso desta interpretação e a sua importância para conformar uma visão de divisão de responsabilidades pelo Golpe de 1964. Certamente, não tenho condições de estabelecer uma crítica mais aprofundada desta questão que permanece em litígio, tendo em vista o amplo debate que mencionei desde o início do texto. Mas não poderia silenciar perante assunto tão imbricado e implicado no trabalho.

Voltando, agora, para a análise da nomenclatura, ainda que o título do capítulo não faça referência ao vocábulo “Ditadura”, os autores tratam durante todo o texto o período de 1964 a 1985 como Ditadura. É necessário mais uma digressão. Ao contrário da obra analisada anteriormente (BOULOS, 2013), o livro que neste momento analiso, assinada com coautoria de Jorge Ferreira, faz a importante identificação dos golpistas para além dos militares: “Entre 31 de março e 1º de abril de 1964, no Brasil, militares e lideranças civis deram um golpe de Estado.” (FERREIRA et al, 2013, p. 218).

Também difere da abordagem vacilante de Boulos (2013) a que os autores empreendem no livro. São bastante enfáticos ao caracterizarem o regime político pós-golpe 1964, como sendo uma Ditadura, inclusive lançando mão de dados a respeito dos funcionários públicos demitidos, mandatos cassados, etc., do período do primeiro ditador (Castello Branco). É sabido ser este o período que mais controvérsias suscitam (até pela fachada institucional). Para não deixar dúvidas, os autores apontam:

Durante o mandato de Castello Branco, 2 mil funcionários públicos foram demitidos, 386 pessoas tiveram seus mandatos cassados e os direitos políticos suspensos e 5 mil foram presas; na Marinha foram expulsos 963 marinheiros e fuzileiros navais; centenas de oficiais das três Forças Armadas foram reformados. [...]

O governo de Castello Branco vivia uma duplicidade política: afirmava que o governo militar fora instaurado em nome da democracia e que seu objetivo era salvar o país do perigo comunista; ao mesmo tempo, falava em nome de uma revolução, ao reprimir a oposição, tolher os direitos políticos, censurar as artes e prender pessoas por motivos ideológicos. *Tratava-se de um regime autoritário e punitivo, uma ditadura que não se assumia como tal.* (FERREIRA et al, 2013, p. 218 – 219, grifo meu).

Cabe destacar, também, que os autores são bastantes cuidadosos com os detalhes da conspiração para derrubada do governo Goulart, apresentando a participação dos EUA com o envio de dinheiro que chegava através do IBAD e do IPES, além da própria Operação *Brother Sam*<sup>56</sup>, também trata de indicar os líderes civis do golpe e os desdobramentos são descritos de tal maneira, que permite ter uma ideia próxima e rica do cenário em questão. Não é pouca coisa, uma vez que é recorrente a justificativa dos autores ou de outros que buscam argumentar que a ausência de informações fundamentais, para apreensão do processo histórico, se deve pelo espaço exíguo que o texto didático precisa respeitar. A obra dos autores em questão demonstra que nem sempre este argumento possui validade.

\*\*\*\*\*

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Conexões com a História: Da expansão imperialista aos dias atuais**. Volume 3, 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2013, páginas 184 – 198.

Ocupando o terceiro lugar no ranking, a coleção de código 27642C0601-02-03 totalizou 821.104 exemplares distribuídos em território nacional, sendo 217.263 do volume 3, correspondente ao entregue ao 3º ano do ensino médio, além dos 2.273 manuais do professor. Procedi a análise do final, (a partir da página 184), do capítulo 11 “*O populismo no Brasil e na Argentina*” passando por todo capítulo 12 “*Ditaduras Militares na América Latina*”. Destaque, como os títulos dos capítulos demonstram, para uma visão mais global que os autores pretenderam, ao proporem uma abordagem das Ditaduras militares na América Latina, trabalhando no mesmo capítulo as diferentes Ditaduras – que sabemos, fizeram parte de um ciclo que guarda relações intrínsecas umas com as outras.

A crise a partir do impasse, após renúncia de Jânio Quadros, foi o ponto de partida da análise. Novamente se coloca o problema de caracterização do golpe. Os autores utilizam o termo golpe militar (página 185). Não é demais reafirmar que o problema não se reduz ao não uso do termo “golpe civil-militar”, mas sim ao fato de não haver a necessária caracterização do processo em que se desenvolveu o evento histórico em questão. Se lembrarmos da análise da

---

<sup>56</sup> Frota de navios de guerra estadunidenses com aparato logístico para uma possível intervenção, caso houvesse resistência legalista. “Contava com porta-aviões, destróieres, petroleiros e sete aviões de transporte, cada um carregando 110 toneladas de armas. A situação beirava uma guerra civil, com intervenção estrangeira.” (FERREIRA; FARIA; SANTOS; VAINFAS, 2013, p. 214)

obra anterior (FERREIRA; et all, 2013) será possível ter em conta que mesmo os autores não tendo utilizado a nomenclatura “golpe civil-militar”, a narrativa por eles desenvolvida permitiu ter clareza da participação civil no golpe. O problema da escrita de Alexandre Oliveira e Letícia Fagundes é a de que nem mesmo de maneira lateral ou simples menção existe passagem do seu texto capaz de apontar os elementos civis que golpearam o estado de direito. Falam de maneira geral de uma oposição ao governo Goulart, mas sem nenhuma conexão explícita ao golpismo. A apresentação assim se desenvolve:

Em 31 de março de 1964, tropas do Exército sediadas em Minas Gerais começaram a se deslocar para o Rio de Janeiro e receberam apoio de outras guarnições. O **golpe militar** começava e poucos ousaram resistir. Na madrugada do dia 2 de abril, o Congresso empossou Ranieri Mazzilli como presidente provisório. Mas, de fato, quem controlava o país era uma junta militar, composta de representantes das Forças Armadas. (ALVES; OLIVEIRA, 2013, p. 185, grifado no original)

Para dar apenas um exemplo de um dos notórios golpistas que poderia ter sido arrolado na descrição do evento acima reproduzido, (permitindo uma exposição mais equilibrada e demonstrando o elemento civil implicado no golpe), é o governador do estado de Minas Gerais, que foi de suma importância para o desenvolvimento dos fatos do tempo curto vinculados ao golpe. Foi Magalhães Pinto que autorizou o deslocamento de tropas e figurava como a sustentação política mais objetiva das ações iniciadas em 31 de março. Vejam, não se trata aqui de proceder uma análise leviana da obra, afim de dar ênfase à ausência de algum detalhe “não tão importante” para os estudos do Golpe e da Ditadura. Ao contrário, causa extremo desconforto fazer um apontamento que verifica que um livro didático de alcance tão grande no programa de suporte educacional brasileiro, seja capaz de ser autorizado sem a solicitação de ajustes pontuais (mas longe de serem desnecessários) como este. Um material como este, utilizado de maneira equivocada pelo professor, pode simplesmente fazer desaparecer o fato verificável no processo histórico em questão, da participação de setores civis específicos no Golpe de 1964.

No que se refere ao termo utilizado para nomear o período entre 1964 a 1985, os autores conseguem dar um tratamento equilibrado. Utilizam o termo “regime militar”, mas as expressões “Ditadura” e “Ditadura militar” figuram como parte intrínseca da narrativa. Esta observação permite mais uma vez ressaltar que não se trata apenas da utilização ou não utilização do termo “Ditadura” (ainda que isso também seja parte da análise), mas da possibilidade de se verificar na narrativa elementos que permitam identificar o processo

ocorrido no Brasil entre 1964 – 1985 como uma Ditadura de maneira clara e objetiva. Ainda que não se trate de uma análise comparativa, é neste quesito que as narrativas do primeiro livro analisado (BOULOS, 2013) e dos autores em análise no momento diferem. Alves e Oliveira utilizam com frequência o termo “regime militar”, mas isso não prejudica o desenvolvimento da narrativa, pois ela está assentada em uma proposta que desde o início não deixa margem para possíveis equívocos ou negacionismos que pretendam afirmar que no período “X” ou “Y” não foi bem uma Ditadura.

Os autores propõem fases distintas do regime como, por exemplo, nos subtítulos “*Castello Branco: a primeira fase do regime*” e “*AI-5: a dura face do regime*” (Idem, Ibidem, p.191), tal distinção é plenamente possível e até mesmo necessária, mas em nenhum momento há algo implícito no sentido de minimizar que desde Castello Branco havia uma ditadura:

Com a tomada do Estado em 31 de março, os militares iniciaram a **ditadura militar**. Já em 9 de abril de 1964, a Junta Militar expediu o primeiro Ato Institucional (AI), lei emitida pelo Poder Executivo que não dependia de análise e aprovação pelo Congresso Nacional.

O primeiro Ato Institucional ampliava os poderes do presidente e fortalecia o Poder Executivo como um todo. Autorizava também o chefe do Poder Executivo a alterar a Constituição, suspender direitos políticos e cassar mandatos. O AI-1 também determinava a eleição imediata de um novo presidente da república, escolhido pelo Congresso Nacional. Dois dias depois, o general Humberto de Alencar Castello Branco, ligado à “Sorbonne”, foi eleito presidente. (Idem, Ibidem, 191, grifado no original)

A Ditadura está explicitada no texto dos autores não só ao lançarem mão do nome *ditadura militar*, como na descrição do que ocorreu a partir do golpe. Ou seja, não se resume ou se esgota a questão na simples utilização do conceito *ditadura militar* como se estabelece um aprofundamento das características que permitem utilizar este conceito, ficando muito didático de identificar, por parte do leitor do texto, que o Brasil vivia uma Ditadura desde abril de 1964.

Contudo, nesta mesma passagem transcrita acima, surge outro ponto que merece ser tratado. Em que pese a intervenção importante em identificar a Ditadura e apontar para suas características desde o início da subida dos militares ao poder, o texto de Alexandre Alves e Letícia Oliveira carrega por demais as tintas ao fazer uso de distinção, consagrada na historiografia, sobre os diferentes grupos militares. Já na abertura do capítulo 12 eles apresentam o tema da seguinte forma:

[...] os defensores do golpe podiam ser identificados em dois grandes grupos:

o chamado “grupo da Sorbonne”, composto por ideólogos que atuavam na Escola Superior de Guerra (ESG) e que consideravam a possibilidade de ampliar o poder dos militares no Brasil sem a necessidade de comandar o governo; e a chamada “linha-dura”, que reunia, sobretudo, os comandantes de tropa, pouco dispostos à teorização e ao debate político, mas muito influentes dentro dos quartéis. (Idem, *ibidem*, p. 190).

Ainda que seja prudente tratar os militares a partir de suas diferenças, a questão fica mais complexa, por exemplo, quando se analisa a postura de cada um dos presidentes militares, tentando submeter à análise ao grupo que se convencionou rotular, como sendo desta ou daquela linha militar. Logo, uma vez que os autores optaram por utilizar tal classificação, seria oportuno e mesmo recomendável abrirem ou indicarem as controvérsias destes significados. Vale lembrar que não se trata, mais uma vez, de um apego ao não dito ou ao pouco problematizado simples e propositadamente, mas sim de questões relevantes para o entendimento da complexidade do processo histórico. Seria possível fazer uma observação a este respeito mesmo fora do texto principal. Assim o fizeram os autores do segundo livro analisado, na margem da página 219, em vermelho, Jorge Ferreira e seus colegas escreveram:

É muito difícil concordar com as teses que defendem que Castello Branco representava a “linha moderada” ou “democrática” do Exército, em oposição ao grupo liderado por Costa e Silva, chamado de “linha dura”. Foi no governo de Castello que as instituições democráticas foram desmanteladas e as perseguições políticas e as torturas tiveram início. (FERREIRA; FARIA; SANTOS; VAINFAS, 2013, p. 219)

Portanto, cabe fazer a crítica a certas ausências ou descuidos com responsabilidade, mas não sem deixar de apontar os possíveis equívocos, pois são questões extremamente relevantes para o desenvolvimento de uma melhor apropriação do público escolar em relação a um assunto fundamental como este.

O ponto alto e que merece destaque na publicação de Alves e Oliveira, é que ao final de cada capítulo, os autores promovem um debate a partir de uma seção chamada de “*Controvérsias*”. Em relação ao fechamento do capítulo intitulado “*Ditaduras Militares na América Latina*” os autores propuseram sob o título “*Quando começou a ditadura?*” o seguinte enunciado:

Um editorial publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, no início de 2009, provocou uma grande polêmica envolvendo jornalistas, historiadores e outras pessoas que acompanharam e viveram os anos da ditadura militar no Brasil. O jornal designou o período de 1964 a 1968 como “ditabranda” – um

trocadilho com as palavras ditadura e brandura. Os quatro textos a seguir comentam a diferença entre o direito de expressão e de ação política antes e depois de 1968. Veja a seguir. (ALVES; OLIVEIRA, 2013, p. 197, grifado no original)

O debate que se refere à atividade foi e é extremamente atual e importante. Foi o único livro que rompeu com o trivial e trouxe um debate direto e mais palpável para dentro do texto didático. Os textos que se seguiram foram os publicados na própria Folha de S. Paulo por Marco Antonio Villa “*Ditadura à brasileira*”, Fernando de Barros e Silva “*Ditadura, por favor.*” e Carlos Heitor Cony com o texto “*Ditadura e Ditabranda*”. Teve ainda, completando os quatro textos, um trecho do livro de Marcos Silva (2006) “*1964/1968: de pior a pior*”. (Idem, *ibidem*, p. 197-198). Sem dúvidas, esta atividade (que após a leitura seguiam a reflexão de quatro questões para resolução no caderno) foi a grata surpresa dos três livros analisados.

\*\*\*\*\*

A análise aqui desenvolvida não teve a intenção de ser meramente descritiva e muito menos prescritiva. A busca foi a de uma abordagem equilibrada e problematizadora, sem recorrer ao lugar cômodo do “elogio” aos pesquisadores consagrados, mas também sem cair na armadilha de postular-se como indivíduo capaz de propor resoluções para cada problema aqui levantado, uma vez que sei de minhas limitações enquanto pesquisador. Todas as obras apresentam aspectos positivos e negativos (a partir de minha avaliação e pressupostos teóricos e historiográficos deveras explicitados).

A principal questão que se provou necessária de ser enfrentada é o apego ao formalismo institucional da Ditadura. Esta questão se evidenciou. Deparei-me com casos em que o texto do livro dava margem para flexibilizar alguns períodos do governo dos militares, sobretudo, por uma análise com grande apego institucional. Conforme muito bem formularam Edson Teles e Vladimir Safatle em “*O que resta da ditadura*”:

[...] Pois uma das características mais decisivas da ditadura brasileira era sua legalidade aparente ou, para ser mais preciso, a sua capacidade de *reduzir a legalidade à dimensão da aparência*. Tínhamos eleições com direito a partido de oposição, editoras que publicavam livros de Marx, Lenin, Celso Furtado, músicas de protesto, governo que assinava tratados internacionais contra a tortura, mas, no fundo, sabíamos que tudo isto estava submetido à decisão arbitrária de um poder soberano que se colocava fora do ordenamento jurídico. Quando era conveniente, as regras eleitorais eram modificadas, os livros apreendidos, as músicas censuradas, alguém desaparecia. Em suma, a lei era suspensa. Uma ditadura que se servia da legalidade para transformar seu poder

soberano de suspender a lei, de designar terroristas, de assassinar opositores em um arbítrio absolutamente traumático. Pois neste tipo de situação nunca se sabe quando se está fora da lei, já que o próprio poder faz questão de mostrar que pode embaralhar, a qualquer momento, direito e ausência de direito. O que nos deixa com a pergunta que não quer calar: diante de uma situação sociopolítica, como a nossa atual situação, em que campanhas eleitorais são feitas sempre com fundos ilegais; em que a Constituição federal, desde sua aprovação, foi objeto de um reformismo infinito (mais de sessenta emendas constitucionais, sem contar artigos que, passados vinte anos, ainda não vigoram por falta de lei complementar) – como se fosse questão de flexibilizar a aplicação da lei constitucional de acordo com a conveniência -; em que banqueiros corruptos têm reconhecidas “facilidades” nos tribunais; em que nem sempre é evidente distinguir policiais de bandidos, quem pode falar hoje com toda segurança que este modo de conjugar lei e anomia próprio à ditadura militar realmente passou? Isto não significa em absoluto cometer o erro primário de confundir nossa semidemocracia com uma ditadura, mas trata-se de lembrar de onde vem o que impede nossa experiência democrática de avançar. (SAFATLE; TELES, 2010, p. 11)

De modo que enfrentar as questões relacionadas com os problemas dos agentes envolvidos no golpe, da nomenclatura utilizada para explicar o período ditatorial, é condição fundamental para rompermos com um cenário de tantas continuidades que o regime ditatorial, infelizmente, nos legou.

No próximo capítulo, analiso como os agentes beneficiados pela Ditadura aparecem (ou não aparecem) nas fontes consultadas (livros didáticos), bem como o tema da repressão e luta armada e, por último, verifico como os livros didáticos consultados trabalham a questão da transição do regime ditatorial para a democracia.

#### 4 A REIVINDICAÇÃO DO PASSADO E A DISPUTA DO PRESENTE: A HISTÓRIA COMO BANDEIRA DE BATALHA

“Se o político é historiador (não apenas no sentido de que faz a história, mas também no de que, atuando no presente, interpreta o passado), o historiador é um político; e, neste sentido (que, de resto, aparece também em Croce), a história é sempre história contemporânea, isto é, política” Antonio Gramsci, em Cadernos do Cárcere

A provocação de Antonio Gramsci, que aparece como epígrafe para este capítulo, é trazida aqui para retomar a reflexão, (que não deixa de permear todo o texto), do pensar a disputa do presente, a partir das diversas reivindicações do passado. Tais disputas não estão, evidentemente, restritas apenas ao que chamamos de *História do Tempo Presente*, mas já foi dito que as implicações políticas incidem sobremaneira, sob temas inscritos nesta dimensão temporal. Parece um bom caminho, para esta discussão, tratar de dar um pouco mais de atenção a este aspecto neste texto, e pensar mais detidamente a *História do Tempo Presente*. François Dosse ajuda a lembrar que a operação em si não é novidade:

A história do tempo presente é realmente uma novidade? Se mergulharmos nos momentos de emergência da disciplina histórica, na Antiguidade, constatamos que esta abordagem já tem o peso de uma longa tradição. Assim, segundo Tucídides, que ouvia o relato das guerras do Peloponeso, não há outra história que a do tempo presente e é em seu nome e suas exigências que ele critica com veemência Heródoto, chamado de logógrafo e de mitólogo. O contrato de verdade, próprio ao discurso do historiador, pressupõe, segundo Tucídides, a testemunha ocular. O que ambicionamos restituir é, então, a historicização de uma experiência transversalizada: “O autor se pôs a trabalhar desde os primeiros sintomas da guerra”, escreveu Tucídides antes de se lançar na narrativa da guerra. Cortando assim da História qualquer pretensão de restaurar aquilo que precede o presente, Tucídides reduz a operação historiográfica a uma restituição do único tempo presente. Por outro lado, o pensador grego na referida narrativa privilegiou a testemunha ocular e a oralidade. (DOSSE, 2012, p. 8-9)

Ainda que seja pertinente o apontamento de François Dosse, demonstrando que já há muito tempo o presente é interesse do historiador, “praticamos, hoje, uma História do Tempo Presente bastante distinta da que prevaleceu na Antiguidade e Idade Média e perdurou de algum modo até a interdição estabelecida por Ranke.” (FICO, 2012, p. 47). De modo que, segundo Carlos Fico, nós trabalhamos e praticamos uma história do tempo presente muito diferente, daquela que mencionei com a ajuda de Dosse. Apenas gostaria de lembrar que não estamos tratando de algo surgido agora, mas que já possui uma larga tradição, em que pese a diferença

ressaltada por Fico.

François Dosse também nos lembra que “o tempo presente corresponde a esse meio-termo também entre passado e presente ou o trabalho do passado no presente. O tempo presente não seria então um simples período adicional destacado da história contemporânea, mas uma nova concepção da operação historiográfica” (DOSSE, 2012, p.11). Na mesma direção apontada por Fico (2012), François Dosse argumenta que existe um componente específico na nossa história do Tempo Presente, que se complexifica e pode ser vislumbrada como uma nova concepção historiográfica (ainda que, conforme já dito, a experiência em valorar o presente como história não seja uma novidade em si mesmo).

É um pouco sobre o desafio historiográfico<sup>57</sup> de se escrever a História do Tempo Presente, que gostaria de desenvolver esta introdução de capítulo. Todavia, não se trata de uma abordagem ampla e aprofundada, mas de trazer alguns elementos que são pertinentes para pensar as implicações e demais problemas de se desenvolver uma narrativa sobre um tema inscrito nesta dimensão. Ademais, os três tópicos que analiso a seguir, a partir de como os mesmos aparecem nos livros didáticos; a saber: os *agentes e beneficiados pela ditadura*, a *repressão e a luta armada* e *o problema da transição*, são temas em que pesam grandes interesses políticos no/do presente. Por isso, não apenas na seara dos ditos historiadores profissionais, mas também nas representações e narrativas utilizadas pelo público em geral, estes temas despertam posicionamentos fortes. Ora, quem de nós nunca ouviu: “*na ditadura não havia corrupção*” (4.1- Agentes e beneficiados pela ditadura); “*tem que julgar os dois lados*” (4.2- Repressão e luta armada); “*ditadura mesmo foi só até 79*” (4.3- O problema da transição).

Em conferência (posteriormente transformada em texto célebre) Eric Hobsbawm fala da “Batalha dos Historiadores”<sup>58</sup>:

*A Historikerstreit* dos alemães, ou “Batalha dos Historiadores” dos anos 1980 não se travou sobre saber se o período nazista devia ser visto como parte da história alemã, em lugar de um estranho pesadelo entre parênteses na mesma. Não houve desacordo real a esse respeito. ***Tratava-se de saber se alguma atitude histórica diante da Alemanha nazista, que não a total condenação, não corria o risco de reabilitar um sistema extremamente infame ou, pelo menos, de atenuar seus crimes.*** Em um nível mais baixo, muitos de nós ainda consideramos o comportamento do tipo de jovens que se tornam desordeiros futebolistas mais chocante e assustador quando acompanhado por suásticas e

<sup>57</sup> Referência ao título da obra do historiador José Carlos Reis (2010) em que o autor propõe uma interessante reflexão sobre a escrita da história, ancorado não só, mas, sobretudo, em duas obras importantes da teoria da história, de autoria de Paul Ricoeur: *A memória, a história, o esquecimento* (2000) e *Tempo e narrativa* (1985).

<sup>58</sup>O título deste capítulo foi livremente inspirado por esta expressão.

tatuagens da SS – e, inversamente, as subculturas que deliberadamente adotam essas modas o fazem como uma declaração de repúdio total dos padrões convencionais de uma sociedade que encara esses símbolos – literalmente – como as marcas do inferno. A força desses sentimentos é tal que, enquanto estou dizendo essas frases, estou incomodamente ciente de que ainda hoje podem ser interpretadas por alguns como sinal de “moderação com o nazismo” e, portanto, exigirem algum tipo de desmentido. “(HOBSBAWM, 2013, p. 327-328, grifo meu)

Parece ser necessário, para reflexão, que propus pensar a partir desta colocação de Hobsbawm, em especial a parte que destaquei. Já expus algumas das muitas contendas entre os historiadores a partir da análise do Golpe e da Ditadura iniciada em 1964. Uma das mais pesadas controvérsias são as discussões que dizem respeito à tese de falta de apreço pela democracia das esquerdas, defendida por um grupo de pesquisadores, que aqui podemos identificar na pessoa do professor historiador Jorge Ferreira<sup>59</sup>. Também já demonstrei, através da argumentação desenvolvida por Carlos Fico – que em artigo recente apresentou a fragilidade e problemas dessa visão, que tal perspectiva é no mínimo bastante questionável. O objetivo de trazer novamente esta questão é o de dialogar com o que Hobsbawm descreveu sobre os debates dos historiadores alemães.

Poder-se-ia colocar a pergunta incômoda: até que ponto a tese, (de falta de apreço à democracia por parte das esquerdas), atenua ou minimiza o papel violento da direita, que – repetindo Carlos Fico, “se provou golpista” (FICO, 2017, p.11)? E mais, até que ponto a divisão de responsabilidades, implícita na narrativa dos autores, absolve e permite um “rearranjo memorial” ou trabalho de memória<sup>60</sup> por parte dos conspiradores do golpe civil-militar de 1964?

Como reproduziu, um dos pioneiros da crítica a esta historiografia, o historiador marxista Caio Navarro de Toledo: “Disso eles não sabem, mas o fazem.” (TOLEDO, 2006, p. 27). Todo esse exemplo nos permite perceber a dimensão objetiva das disputas que se desenvolvem nos domínios da *História do Tempo Presente*. Esta questão de disputa reapresenta, novamente, outra: a responsabilidade social do historiador. Tema que também ganha maior relevo e visibilidade quando tratamos de um recorte temporal recente. No capítulo anterior este assunto já havia sido mencionado. Neste momento, vale a pena, para enriquecer

---

<sup>59</sup> Apenas para fins de identificação e por ser coautor de um dos livros didáticos analisados. Porém, como já discutido ao longo deste texto, existem outros pesquisadores que subscrevem esta tese.

<sup>60</sup> Vide editorial de *O Globo* de 31/08/2013. Conforme já mencionado na nota número 5, analisei o editorial em artigo para uma das disciplinas do mestrado. A análise buscou apontar a retroalimentação entre algumas teses acadêmicas (a da falta de apreço das esquerdas pela democracia, por exemplo) e o trabalho de memória exercitado pelo grupo empresarial golpista, que buscou limpar e/ou amenizar/justificar sua participação no Golpe e na Ditadura.

esta reflexão, trazer uma das recentes e pertinentes declarações formuladas pela historiadora Caroline Bauer, em entrevista para o portal *Sul21*<sup>61</sup>, que versava justamente sobre o tema da Ditadura de 1964<sup>62</sup>, a pesquisadora tocou no tema da responsabilidade social do historiador:

[...]. Durante muito tempo se defendeu, no âmbito da História, a necessidade de uma certa neutralidade e objetividade em relação ao passado. Os acontecimentos dos últimos anos talvez nos digam que essa neutralidade e essa objetividade abram precedentes para muitas coisas. Estamos vivendo uma conjuntura onde não dá para ser neutro. Esse posicionamento engajado do historiador, que talvez seja uma das principais defesas que eu faço neste livro, não significa uma falta de compromisso com uma produção de qualidade, mas implica não negar a responsabilidade social do historiador. (BAUER, 2017)

Trata-se de uma entrevista importante, e que retomarei ao longo do texto, uma vez que ela aborda aspectos muito caros ao trabalho aqui desenvolvido. Mas, voltemos a esta declaração da historiadora: ela defende um posicionamento engajado do historiador, argumenta que tal perspectiva não significa uma falta de compromisso com uma produção de qualidade, para daí chegar naquilo que chamamos de responsabilidade social do historiador. Me parece extremamente útil, para pensar as implicações de se trabalhar com história do Tempo Presente, a observação da pesquisadora. Mais do que isso, ela permite “rasgar o véu de ilusão” sob o qual se formata a armadilha de tentar desqualificar o trabalho daquele historiador que atua com assuntos do tempo presente.

Contudo, quero também chamar atenção para o tema do engajamento, defendido pela historiadora, sem esquecer que as temáticas inscritas na dimensão da História do Tempo Presente, possuem grande tensão política – conforme já sublinhei durante o texto. Eric Hobsbawm, em texto clássico do final da década de 70 do século passado, nos brindou com uma fundamental intervenção sobre o assunto. Para o autor, “o engajamento na ciência não reside na discordância sobre fatos verificados, mas sobre sua escolha e combinação, e sobre o que se pode inferir a partir dos mesmos.” (HOBSBAWM, 2013, p. 180). Portanto, é bastante

<sup>61</sup> Publicada em 16/10/2017 em <https://www.sul21.com.br/jornal/o-golpe-de-2016-nos-ajuda-ver-como-construcao-de-64-e-da-ditadura-foi-paulatina/> último acesso em 20/10/2017.

<sup>62</sup>Mais especificamente, a entrevista tratava de sua recente pesquisa, com a divulgação dos resultados através da publicação de um novo livro: “Qual relato sobre a ditadura civil-militar, implantada no Brasil pelo golpe de 1964, foi escrito pela Comissão Nacional da Verdade? Quais as omissões e silêncios presentes nessa narrativa e em que medida eles impactam o presente político do país? Qual a responsabilidade dos historiadores frente a esses questionamentos? Essas são algumas das perguntas centrais abordadas pela historiadora Caroline Silveira Bauer, professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em seu livro **“Como será o passado? História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade” (Paco Editorial)**, que foi lançado na 63a Feira do Livro de Porto Alegre, dia 2 de novembro, às 16h30, na Praça de Autógrafos.” <https://www.sul21.com.br/jornal/o-golpe-de-2016-nos-ajuda-ver-como-construcao-de-64-e-da-ditadura-foi-paulatina/> Último acesso em 20/10/17.

salutar, sob este ponto de vista, pensar algumas escolhas e combinações que aparecem a partir dos trabalhos que mencionei no decorrer da dissertação, e que de alguma forma se encontram na fonte privilegiada do estudo que é o livro didático.

Entendo não haver necessidade de dispender muito espaço tratando do problema do engajamento. A proposta da pesquisadora, professora Caroline Bauer, não só é legítima, como, na minha opinião, é extremamente necessária e urgente. Além disso, encontra referência no desenvolvimento da própria ciência, e não significa comprometimento de qualidade de pesquisa, como muito bem a historiadora ressaltou na entrevista. Hobsbawm aponta que “O que não posso fazer é simplesmente negar a evidência. Tampouco posso, como historiador, legitimamente me recusar a aceitar os critérios de falseabilidade, na medida em que minhas concepções se apoiem em evidências do passado, do presente ou do futuro.” (Idem, *ibidem*, p.183):

Em resumo, para todos os envolvidos no discurso científico, as proposições devem estar sujeitas a validação por métodos e critérios que não estejam, em princípio, sujeitos ao engajamento, independentemente de suas consequências ideológicas e de sua motivação. As proposições não sujeitas a validação podem ser, entretanto, importantes e valiosas, mas pertencem a um discurso de ordem diferente. Colocam problemas filosóficos extremamente interessantes e complexos, principalmente quando expressas em algum sentido descritivo (por exemplo, na arte representativa ou na crítica “sobre” alguma obra ou artista específicos), mas não podem ser aqui consideradas. (Idem, *ibidem*, p.183).

É verdade que tal posicionamento não é, ainda hoje, ponto pacífico entre os historiadores. Entretanto, do lugar do qual me pronuncio – desde a ordem teórica e política, acredito ser tal conceito pertinente e até – como já afirmado; mesmo necessário, em que pese as implicações que precisam estar constantemente sob o horizonte do historiador. A maioria das implicações às quais me refiro, foram resolvidas de maneira satisfatória por Hobsbawm (2013). Ao final de seu ensaio, ao referir-se sobre a importância para o desenvolvimento das ciências, de formulações e perguntas, bem como desafios vindos de fora das ciências, de fora da academia, da corporação, etc., Eric Hobsbawm afirma que “O engajamento é um mecanismo poderoso desse tipo, talvez no momento o mais poderoso nas ciências humanas. Sem ele, o desenvolvimento dessas ciências estaria em risco.” (Idem, *ibidem*, p. 199).

A História do Tempo Presente é um terreno complexo, porém, instigante e que cada vez mais vem ganhando espaço e contribuindo em termos de aperfeiçoamento de uma pesquisa sofisticada teórica e metodologicamente significativa. Como tentei demonstrar, colocam-se

uma série de problemas que o pesquisador tem de tratar. Desde o peso das questões políticas e suas disputas, a compreensão da relação memória e história que, “Ao contrário do que possa parecer em um primeiro momento, não se trata de uma contraposição entre memória e história: no caso da História do Tempo Presente, trata-se de uma imbricação constituinte”. (FICO, 2012, p. 48). As disputas e debates sobre temas que possuem grande assédio ou interesse político fazem emergir ou deixam mais evidentes, a necessária reflexão sobre a responsabilidade social do historiador e, inerente a isso, o problema do engajamento ou da ausência dele.

Os três temas, que a seguir irei analisar, são reveladores destas tensões e possibilitam apreender de maneira bastante elucidativa aquilo que o título do capítulo indica: a “reivindicação” do passado como disputa do presente.

#### **4.1 Os agentes e beneficiados pela ditadura**

A conjuntura do golpe de 1964 é bastante conhecida. Vivíamos um contexto de acirramento da luta de classes, no campo e nas cidades setores progressistas exigiam reformas para um avanço democrático da sociedade brasileira. De outro lado, setores conservadores e reacionários respondiam, a seu modo, contra o avanço reformista-progressista, encampado pelo governo de João Goulart (PTB). Neste contexto, duas instituições cumpriram um papel fundamental: o IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e o IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática. Instituições profundamente estudadas em trabalho já mencionado, de René Dreifuss (1981), pesquisa emblemática que demonstrou a articulação golpista e suas conexões empresariais e estrangeiras no golpe de estado de 1964. Pesquisa emblemática também, por até hoje ser reivindicada (ou criticada) no debate historiográfico que mencionei na introdução do capítulo anterior. Entretanto, apenas trago esses elementos para poder iniciar a discussão introdutória deste item. Demian Melo, ao defender a importância do trabalho de Dreifuss faz a seguinte colocação:

[...]. Ora, reduzir *1964, a conquista do Estado* a uma explicação “conspiratória” é desconsiderar o eixo central do trabalho de Dreifuss, que é a relação entre a emergência de um novo padrão de acumulação capitalista nos anos 1950, centrado no processo de internacionalização monopolista da economia brasileira a partir da implantação do setor de bens de produtos duráveis, e a organização desses interesses politicamente no IPES. É desconsiderar também que o IPES, muito mais do que um mero promotor de uma campanha de desestabilização do governo nacional-reformista de Goulart, engendrou um projeto dessa fração de classe que, desde abril de 1964, em léxico gramsciano, tornou Estado esses interesses particulares. E, por fim, é negligenciar o conteúdo do último capítulo de *1964, a conquista do Estado*,

quando o autor prova sua hipótese do golpe de classe, ao demonstrar como os projetos anteriormente formulados pelo IPES são realizados como políticas de Estado através de seus quadros que, antes de tudo, vão constituir o *staff* do governo Castelo Branco. (MELO, 2014, p. 183, grifado no original).

A intenção de trazer estes apontamentos de Melo, é apenas com o interesse de indicar que a constituição do governo golpista se deu a partir das demandas do núcleo empresarial organizados dentro do IPES. Não é minha intenção entrar no mérito do debate estabelecido entre os pesquisadores de ponta (amplamente descritos no decorrer deste texto), no entanto, não se pode negar que os elementos detalhados por Dreifuss e replicados aqui por Demian Melo, servem de boa indicação de quem se beneficiou pelo golpe e posterior Ditadura. Pois, é este aspecto que não pode ser negligenciado quando se analisa a narrativa do processo histórico nos livros didáticos que chegam as escolas.

Outro historiador marxista, autor de pesquisa já mencionada anteriormente nesta dissertação, Pedro Henrique Pedreira Campos que estudou, em sua tese de doutoramento, a relação orgânica que se selou entre as grandes empreiteiras e o regime ditatorial iniciado em 1964, insiste em dar ênfase ao caráter de classe do regime:

Sobre o período analisado, estamos de acordo com René Armand Dreifuss, entendendo que aquele regime político foi uma ditadura civil-militar, encetada por um golpe de Estado, organizado e implementado por elementos sociais civis e militares. *Não concordamos, portanto, com as teses que se referem à uma ditadura militar, ou regime militar, ou qualquer outra concepção que ponha os segmentos militares como líderes autônomos ou mesmo preponderantes daquele regime. Quanto ao elemento “civil”, concordamos que se deve qualificar o mesmo, para que não se caia no erro de homogeneizar grupos sociais heterogêneos entre si, dado que estes estão assim reunidos sob a própria ótica da caserna.*

Entendemos que o elemento civil que compôs a ditadura brasileira era preponderantemente empresarial, havendo diversos agentes da burguesia brasileira que fizeram parte do pacto político estabelecido pós-1964. Sem negar que se trata de uma ditadura do grande capital, entendemos que é necessário atentar para a heterogeneidade e os conflitos no seio da classe dominante e da constante medição de forças entre frações e setores dos grupos dominantes na sociedade brasileira. *Assim, estudar o empresariado brasileiro, seus grupos particulares, sua organização, interesses e projetos pode ajudar significativamente na compreensão do regime político estabelecido a partir de 1964, dada a ampla importância das frações empresariais para sustentação do mesmo.* (CAMPOS, 2012, p. 30, grifo meu).

Vejam que aqui reaparece o debate sobre a nomenclatura utilizada para descrever o período ditatorial. Já tratei deste debate e analisei as fontes desta pesquisa (livros didáticos) no segundo capítulo. Logo, não é o caso de retomar a discussão, mas sim de pensar, repetindo

Campos, nos “diversos agentes da burguesia brasileira que fizeram parte do pacto político estabelecido pós-1964” (Idem, *ibidem*, p.30). Ou seja, as empresas de construção pesada, as ditas empreiteiras, os grandes conglomerados midiáticos, que se fortaleceram e se consolidaram durante a ditadura, o agronegócio e os representantes da elite rural, fazem parte da narrativa dos livros didáticos, estão ali apontados como aqueles que lucraram com a opressão, violência e arrocho salarial imposto ao restante da população brasileira (trabalhadores)?

\*\*\*\*\*

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 3º Volume. 1º Edição. São Paulo: FTD, 2013, p. 197 - 221.

A partir do recorte, entre o final do capítulo 10 e todo capítulo 11, pode-se tomar como marco de referência, para a análise deste tópico *Os agentes beneficiados pela ditadura*, a conjuntura do debate sobre às reformas de base:

A sociedade então se dividiu entre os que eram favoráveis e os que eram contrários às reformas de base.

**Eram favoráveis às reformas de base:** os movimentos sociais como o movimento estudantil, tendo à frente a União Nacional dos Estudantes (UNE); o movimento católico representado pela Juventude Operária Católica (JOC) e pela Juventude Universitária Católica (JUC); as organizações de trabalhadores, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e as Ligas camponesas (associações de trabalhadores rurais lideradas pelo advogado e político pernambucano Francisco Julião).

**Eram contrários às reformas de base:** os grandes empresários; parte do alto clero e dos oficiais das Forças Armadas; a grande imprensa, como os jornais O Estado de S.Paulo e a Tribuna da Imprensa (de Carlos Lacerda); organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), que eram mantidas com o dinheiro de empresários brasileiros e norte-americanos. Essas organizações gastavam milhões de dólares em propaganda pelos jornais, rádio e televisão atacando o governo Goulart. (BOULOS, 2013, p. 199, grifado no original).

Como sabemos o desenrolar dos acontecimentos demonstrou que a direita (contrários à reforma) se provou golpista contribuindo para derrubar do poder o presidente João Goulart e impondo ao país, desde o 01 de abril de 1964, uma séria de agressões que logo depois se consolidou em uma Ditadura. Todavia, importa neste momento verificar como que os perpetuadores do golpe ou suas representações institucionais (por exemplo, Fiesp) passaram a lucrar com o novo regime:

Na área econômica, o governo Castelo Branco:

- . aumentou os impostos e as tarifas dos serviços públicos;
- . obteve empréstimos volumosos dos Estados Unidos (1,3 bilhão de dólares só no primeiro ano);
- . incentivou a entrada de capital estrangeiro;
- . comprimiu os salários dos trabalhadores, ajustando-os por índices sempre menores que os da inflação; eliminou a estabilidade de emprego após 10 anos de serviço, e criou o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). (Idem, ibidem, p. 207).

As medidas de Castelo Branco beneficiam amplamente a burguesia nacional e os interesses de agentes externos, com a entrada de capitais estrangeiros. Então, logo após prender líderes sindicais e estudantis, perseguir e aposentar professores universitários, etc., o governo ditatorial de Castelo Branco impõe ao país a agenda que privilegiava os interesses daqueles que se opunham as reformas de base. A conta foi entregue aos trabalhadores:

Com os cortes no gasto público e o aumento da arrecadação, a inflação caiu e foram criadas condições para que a economia voltasse a crescer. No entanto, *os sacrifícios impostos à sociedade, especialmente aos assalariados, foram enormes*, o que ajuda a explicar por que, em 1965, nas eleições para governador, a oposição venceu em vários estados. O governo reagiu baixando o Ato Institucional nº2 (AI-2), que permitia ao presidente da República governar por meio de decretos-leis e extinguiu todos os partidos políticos; formaram-se então dois únicos partidos: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), para dar apoio ao governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), para fazer oposição. (Idem, ibidem, p. 209, grifo meu).

Portanto, a partir da narrativa empregada pelo autor do livro didático analisado, podemos identificar que o ônus do enriquecimento das elites, ou se preferirem, do crescimento econômico tão alardeado durante a Ditadura, recaiu sob os ombros dos trabalhadores. Ademais, mais adiante, já sob o governo ditatorial do general Médici é que se operou o famoso milagre econômico. O economista Antônio Delfim Neto<sup>63</sup> foi a principal peça desse jogo:

O principal responsável pela política que resultou no milagre econômico foi o economista Antônio Delfim Neto, ministro da Fazenda desde o governo anterior. Segundo Delfim Neto, inicialmente era preciso fazer o bolo crescer para só depois dividi-lo, ou seja, era preciso primeiro acumular para depois dividir a riqueza. Para conseguir recursos necessários à sua política, Delfim Neto e sua equipe: contraíram empréstimos no exterior; atraíram investidores estrangeiros, concedendo-lhes facilidades para atuar no Brasil; comprimiram os salários dos trabalhadores de baixa renda.

---

<sup>63</sup> Delfim Neto, notório representante da burguesia paulistana, seguidamente implicado em suspeitas e até denúncias por corrupção, poderia ser um bom símbolo do falso mito de que governos ditatoriais estariam livres de irregularidades. Ver CAMPOS, 2013, principalmente páginas 499 até 501.

O capital obtido por esses meios alimentou um extraordinário crescimento da indústria, especialmente a de bens de consumo duráveis, como eletrodomésticos e automóveis. As exportações também cresceram graças aos incentivos fiscais dados pelo governo e a uma conjuntura internacional favorável. (Idem, *ibidem*, 213).

Já no governo do ditador general Geisel, sob o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), buscando manter as altas taxas de crescimento e o ritmo de industrialização:

Para enfrentar o problema energético, o governo investiu pesado na pesquisa de petróleo, na substituição parcial da gasolina pelo álcool e na construção de hidrelétricas, cujos exemplos mais expressivos foram Itaipu (PR), Sobradinho (BA) e Tucuruí (PA). Além disso, assinou com a então Alemanha Ocidental um acordo para a instalação de usinas nucleares no país. (Idem, *ibidem*, p. 214).

O caso da hidrelétrica de Tucuruí (PA) é um exemplo interessante do papel de Delfim Neto. Pedro Campos nos conta que:

No início de 1976, o adido militar na embaixada brasileira em Paris, Raimundo Saraiva, foi procurado por dois diplomatas da representação. Guy Vasconcellos e Fernando Fontoura afirmaram que desejavam que Saraiva os acompanhasse para uma conversa com Jacques Broissia, diretor do banco *Crédit Commercial de France*, e parente de casamento do presidente da França, Giscard D'Estaing. Broissia logo seria agraciado com a ordem do Rio Branco e, não só não o foi, como foi cortado da lista de convidados especiais da embaixada brasileira. O banqueiro relatou aos três irregularidades em negociações francesas com o Brasil e pagamento de comissões ao 'grupo Delfim', sendo US\$ 6 milhões por equipamentos de Água Vermelha pagos em conta na Suíça em nome de Delfim e de dois assessores, José Maria Vilar de Queiroz e Carlos Alberto Andrade Pinto. Depois, o banco rejeitou proposta de Delfim de pagamento de US\$ 60 milhões para intermediação de financiamento de equipamentos para Tucuruí, avaliados em US\$ 1 bilhão. Broissia disse não ter relatado o caso antes porque era ano eleitoral no país e ele não queria comprometer o seu parente. O coronel preparou o "relatório Saraiva" e o denunciou para advogados, militares e políticos da oposição no Brasil, trazendo-o à tona em 1978 no Congresso. (CAMPOS, 2012, p. 499-500).

O caso da hidrelétrica de Tucuruí é apenas um exemplo de tantos outros possíveis de serem descritos, que correspondem a relação orgânica entre governo ditatorial e empresas ligadas às obras públicas. Cabe questionar: por qual motivo, razão ou circunstância estes enredos (ainda que cada vez mais desenvolvidos em pesquisas acadêmicas) não constam na narrativa dos livros didáticos? E, para dar outro exemplo, em relação a outra peça de

propaganda da Ditadura, tão ingenuamente acolhida pela “historiografia didática”, como a construção das usinas nucleares, sem apontar, por exemplo, que não houve concorrência para Angra II<sup>64</sup>?

Embora a narrativa e a descrição dos eventos presentes nas páginas da fonte aqui analisada, indiquem exatamente a construção de um governo Ditatorial profundamente enraizado com os interesses da burguesia, não há uma direta associação, por parte do autor, entre os agentes perpetuadores do golpe e principais beneficiados pelo regime ditatorial. Além disso, não se problematiza as questões das ilegalidades e corrupção que a Ditadura promoveu. Não é necessário que o autor seja marxista para apontar quem se beneficiou com a Ditadura. Entendo ser difícil explicar a ausência de alguma indicação da relação promíscua entre as empresas da construção pesada (empreiteiras) e os governos ditatoriais. Dos anos 2000 para cá passaram a existir um bom número de pesquisas acadêmicas que dão conta destas questões<sup>65</sup>. A pergunta que se coloca é: por qual motivo ou justificativa, traços tão importantes do período ditatorial ainda não aparecem no livro analisado? Logo, o problema que se coloca é o da ausência e da falta de clareza quanto as arbitrariedades do regime ditatorial.

\*\*\*\*\*

FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; SANTOS, Georgina dos Santos; VAINFAS, Ronaldo. **O mundo por um fio: do século XX ao XXI**. História 3. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 209 - 233.

A narrativa empregada pela obra acima já é conhecida. Vimos, no segundo capítulo, que os autores privilegiam o aspecto de radicalização política das esquerdas e das direitas. Neste sentido, o quadro conjuntural do Golpe traçado pelos autores já nos é familiar. O Golpe veio de cima, das classes abastadas, e isso é consensual entre todos autores aqui analisados<sup>66</sup>, “Nos bairros ricos do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Belo Horizonte, muitos comemoravam a deposição do presidente.” (FERREIRA; et al, 2013, p. 214). Porém, para o objetivo deste item, importa é saber como os autores tratam daqueles que se beneficiaram do golpe.

Diferente da obra de Boulos – que despence espaço considerável para apontar as

---

<sup>64</sup> Ver CAMPOS, 2012, páginas 504 e 505.

<sup>65</sup> A tese de doutoramento de Pedro Henrique Pedreira Campos (2012) aponta um relevante número de dissertações e teses que tratam do assunto.

<sup>66</sup> Ainda que, como já analisado no capítulo anterior, existem aqueles que trabalham sob a perspectiva de divisão de responsabilidades.

políticas adotadas pelo governo de Castelo Branco, os autores em questão não trabalham muito o período inicial do regime ditatorial e seus aspectos econômicos. Mas um resumo da política adotada é apresentado entre as páginas 219 e 220:

A situação econômica do país continuava difícil. O novo governo abandonou a política nacionalista de João Goulart e alinhou o Brasil aos interesses políticos e econômicos dos EUA. Com uma política de abertura ao capital estrangeiro, o governo militar estabeleceu acordos com o FMI, deu garantias aos investimentos externos e *liberou a remessa de lucros para o exterior*. Mesmo assim, investimentos norte-americanos não foram realizados no Brasil de imediato.

Para reduzir a inflação, o governo implementou uma política recessiva, com corte nos créditos e arrocho salarial. Os resultados foram falências e desemprego, mas a inflação recuou. O regime militar não conseguia apresentar resultados positivos no plano econômico sem grandes sacrifícios da população. (Idem, ibidem, p. 219-220, grifo meu).

Portanto, é feito o registro de que o regime ditatorial de Castelo Branco impôs medidas em favor da burguesia nacional e associada (vide a liberação das remessas de lucro para o exterior). Também aponta a política de arrocho salarial imposta pelos militares. Mas foi a partir do subtítulo “*O crescimento econômico*” que os autores passam a trabalhar especificamente aquilo que, de minha ótica, poderia resumir-se na seguinte definição: apropriação econômica da riqueza gerada à custa do sacrifício do povo brasileiro. Segundo os autores “Foram os piores tempos da ditadura, conhecidos como “anos de chumbo”, mas também um período de grande crescimento econômico, fator fundamental para a legitimação do regime militar perante a sociedade brasileira.” (Idem, ibidem, p. 223).

Já sob o governo do ditador general Médici, a conjuntura internacional favorável, bem como a contratação de empréstimos a juros baixos, permitiu ao governo ditatorial encaminhar uma séria de investimentos:

No setor energético, hidrelétricas foram construídas. Na área de comunicação, a Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel) ligou o Brasil via satélite. Outras empresas estatais foram criadas, como a Telebrás; e as que já existiam cresceram, como a Petrobras. A agricultura se fortaleceu, diversificando as exportações e modernizando a tecnologia agrícola. Aos tradicionais produtos agrícolas exportados (café, açúcar, fumo, algodão) somaram-se a soja, o suco de laranja e os grãos (milho, arroz).

O mesmo ocorreu em relação à pecuária voltada para exportação de carnes ou produção de laticínios para o mercado interno. Foi a origem do chamado agronegócio, de grande concentração fundiária e alto investimento.

O sistema bancário e financeiro se fortaleceu, abrindo créditos para a população consumir aparelhos de televisão e geladeiras.

Grandes investimentos foram realizados na área da construção civil, principalmente com a construção de habitações populares e as destinadas para

a classe média, o que contribuiu para diminuir a carência de moradias e gerar mais empregos. Investimentos foram realizados em grandes obras, como a construção da ponte Rio-Niterói e da Transamazônica. (Idem, *ibidem*, p. 223).

Chegamos ao ponto que mais interessa nesse momento: verificar as questões relacionadas ao tão propalado desenvolvimento econômico da ditadura. A quem ele atingiu e beneficiou? Trata-se de pergunta meramente retórica, pois sabemos e está descrito na parte que transcrevi dos autores: a burguesia nacional (mais especificamente aquela ligada as construções de obras públicas) e associada aos interesses externos, os grandes proprietários de terra, que utilizaram o financiamento estatal para modernizar a produção agrícola e o sistema financeiro. No entanto, os autores não ultrapassam esse limite. Ou seja, não conseguem apontar para o fato de que o regime ditatorial foi ao encontro dos interesses da burguesia, além de não tratar das irregularidades e promiscuidade que marcaram as relações entre o estado ditatorial e as empresas. Também não há nenhuma menção a relação de reciprocidade entre ditadura e os conglomerados midiáticos.

Os autores falam que “Investimentos foram realizados em grandes obras, como a construção da ponte Rio-Niterói e da Transamazônica” (Idem, *ibidem*, p. 223), mas não discutem as questões que envolveram estas obras. Mais uma vez é preciso dizer que não se está exigindo que se trate de tudo. O que questiono é exatamente o tipo de hierarquização daquilo que vai constar no material. Como nós, uma sociedade que se pretende democrática, fecham os olhos para todos os desmandos cometidos durante a Ditadura? Qual relação isso estabelece com os problemas atuais? Por onde se explica o fato de o senso comum tanto reivindicar a Ditadura como momento em que não houveram irregularidades? Bom, se até mesmo os livros de história que chegam as escolas não falam uma virgula sequer em relação a tais fatos, como querer que manifestações desse tipo não ocorram?

Os casos de violação dos direitos humanos e de desrespeito aos indígenas a partir da Transamazônica são bastante conhecidos, ainda que os autores tenham optado por ignorá-los. Em relação às grandes obras nos perímetros urbanos isso não foi diferente. Vejamos alguns dados sobre a construção da ponte Rio-Niterói, entre outras grandes obras:

[...]. Esse último distúrbio era comum na construção pesada, nos serviços de fundações. Os tubulões usados em obras de pontes requeriam o trabalho com ar comprimido, o que causava a necrose do osso desintegrando as juntas ósseas no ombro e quadris. Esse tipo de lesão só começou a ser controlado no Brasil em 1971 e foram numerosos em algumas obras. Na construção da ponte Rio-Niterói, foram registrados 45 mil casos de doença de descompressão e outros de necrose asséptica, sendo notificados 59.284 casos entre os trabalhadores do metrô de São Paulo. Na construção pesada, a principal causa

de acidentes eram as quedas, havendo também casos com quedas de ganchos, objetos e torres, choques elétricos, desmoronamento de barrancos e de valas, além de acidentes envolvendo maquinário, desabamentos, explosivos, estruturas provisórias e materiais radioativos. (CAMPOS, 2012, p.443).

Por qual motivo, os trabalhadores não constam como parte do enredo das narrativas sobre as grandes obras da Ditadura? Será que as futuras gerações de historiadores assim irão proceder quando tratarem das grandes obras, corrupção e transferência de recursos públicos em relação às obras da copa do mundo de 2014? Ao não mencionarem o número alarmante de operários vitimados durante o período?

Mas, voltando ao foco da análise, quando os autores, finalmente, tratam de apontar abertamente que a burguesia aumentou sua exploração e que o dito “milagre econômico” foi um engodo, eles optaram pela “divisão” de “benefícios” que o fenômeno teria proporcionado:

O milagre econômico beneficiou muitos setores da sociedade. Os empresários aumentaram seus lucros; os banqueiros se beneficiaram com a diversificação do sistema financeiro e a estabilidade monetária. As classes médias também se beneficiaram com a crescente oferta de empregos, as facilidades de crédito para aquisição da casa própria, automóveis e eletrodomésticos, a expansão das universidades federais, abrindo milhares de vagas no ensino superior. Os próprios trabalhadores ganharam com o “milagre”. *Em época de pleno emprego*, puderam frequentar cursos como os do Senac e do Senai, aprender uma profissão e alcançar melhores postos de trabalho nas fábricas. *Alguns setores sociais, no entanto, perderam o pouco que tinham, como no caso dos pequenos proprietários de terras, “engolidos” pela agricultura mecanizada. Latifúndios, transformados em agroindústria, expandiram-se.* (FERREIRA; SANTOS; VAINFAS, 2013, p. 224, grifo meu).

Restou por ser conceituado aquilo que os autores chamam de “época de pleno emprego”. É, no mínimo, discutível propor uma “época de pleno emprego” para um período de arrocho salarial, exposição insalubre ao trabalho, número descontrolado de acidentes de trabalho e repressão à organização dos trabalhadores. De todos modos, seria necessário que os autores apresentassem, pelo menos, qual conceito possuem em relação a esta expressão.

Ao fim e ao cabo, uma última crítica é que toda narrativa se desenvolveu sem que ficasse explicitado o caráter de retroalimentação, entre as políticas econômicas de desenvolvimento gestadas pelo estado ditatorial e sua ligação umbilical com parte da burguesia. Além disso, como já dito, não há nenhuma menção às irregularidades e desvios de conduta que o estado ditatorial e seus agentes promoveram no decorrer de muitas das principais obras que o regime ditatorial reivindica. Como já mencionado anteriormente, existe um aporte de pesquisa considerável que permitiria a inclusão de problematizações sobre o mito que afirma que na

ditadura não havia corrupção<sup>67</sup>.

\*\*\*\*\*

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Conexões com a História: Da expansão imperialista aos dias atuais**. Volume 3, 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2013, páginas 184 – 198.

Dentre as três obras analisadas, esta é a que menos desenvolve questões que nos permitiriam uma aproximação de como os autores tratam os que se beneficiaram da ditadura. É claro que a ausência também nos informa, sendo um dado a ser considerado. Os autores apenas tratam diretamente do desenvolvimento econômico no subtítulo “Tema 2 O regime consolidado” abrindo o texto com o tópico “Os anos do governo Médici”, onde passam a descrição do processo de consolidação no poder daquilo nomeado como “linha dura”:

O país vivia uma fase de recuperação econômica desde o início do regime militar. A excessiva centralização política e o fortalecimento do Poder Executivo conquistaram amplo apoio entre empresários, que viam o regime como uma alternativa segura à onda de greves do governo João Goulart e à “ameaça” da revolução comunista. O aumento dos investimentos na produção foi auxiliado pelas políticas anti-inflacionárias, que conseguiram baixar o índice anual de inflação de mais de 100%, em 1964, para 20%, em 1969.(ALVES; OLIVEIRA, 2013, p. 193).

Fica sublinhado na narrativa dos autores a relação de apoio entre o empresariado e o governo ditatorial, chamado por eles de “regime militar”. Mais adiante, os autores resumem a situação das políticas econômicas adotadas pela Ditadura:

A entrada maciça de capitais estrangeiros também impulsionou a economia brasileira. Ao mesmo tempo, o aumento da população urbana garantia mão de obra farta e de baixocusto para a expansão industrial nos grandes centros econômicos do país. Finalmente, a censura e a repressão dificultavam as manifestações de protesto contra a *política de arrocho salarial do governo e contribuíam para implantar uma ordem fortemente disciplinada no mundo do trabalho*.

O resultado contábil foi o forte aumento do Produto Interno Bruto (PIB), que chegou a 14% anuais em 1973. *Nem todos os brasileiros, porém, eram beneficiados por esse “milagre”*. A classe média urbana ampliou seu poder

---

<sup>67</sup> E esta situação não irá se alterar, pelo menos na coleção assinada por estes autores para os próximos 3 anos (até 2020), uma vez que tive a oportunidade de receber o material para análise de escolha (processo PNLD 2018) e a coleção não possui quase nenhuma modificação em relação a esta que aqui analiso.

de compra, mas a estagnação salarial penalizava as camadas populares. A concentração de recursos na Região Sudeste reforçava as disparidades regionais, e os investimentos em educação e saúde estavam muito abaixo dos padrões de desenvolvimento apontados pelos indicadores econômicos.

De qualquer forma, o governo aproveitou os bons números da economia para reforçar a imagem de que os militares estavam melhorando o país. A propaganda oficial insistia na importância do crescimento econômico e procurava mostrar que ele se expressava também na capacidade de realização de grandes obras, que ficaram conhecidas como *obras “faraônicas”, uma referência às imensas construções do Egito antigo. Algumas delas confirmaram, a médio ou longo prazo, sua importância, como a ponte Rio-Niterói ou Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional*. Outras não foram concluídas ou resultaram em fracassos e incrível desperdício de recursos, como a rodovia Transamazônica. (Idem, *ibidem*, p. 193, meu grifo)

O problema recorrente que quero discutir é que, apesar de os autores (os agora analisados e os anteriores) apontarem que houve uma aliança entre os setores empresariais e o regime ditatorial, a narrativa sempre busca ratificar alguns aspectos de forma totalmente irrefletida. Ora, volto a questão do mito da propaganda de eficiência e probidade que a ditadura e sua memória saudosista, por boa parte da sociedade, ainda valoriza. Como mencionar algumas obras como positivas, sem discutir como tais empreendimentos se construía, a questão dos meios ilícitos com que as definições de editais se davam.

Ou, como lembra Pedro Campos (2012) em sua pesquisa, ao apontar que muitas das grandes obras foram demandas por consultorias ligadas a empresas que depois executariam as mesmas. Criando demandas fictícias, em alguns casos, ao construir rodovias, etc., em locais sem nenhuma necessidade para tais intervenções. Até que ponto a ingenuidade e comodismo que tratamos dos grandes empreendimentos do período ditatorial se relacionam com os absurdos de obras com impacto social e ambiental que vimos em tempo recente, nos casos da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016? Insisto, porém, que não se trata aqui, evidentemente, de se colocar nos “ombros” da história todo o descalabro que temos vivenciado, mas de lembrar que cabe aos historiadores problematizar e não naturalizar e tratar de forma superficial a imposição de um “capitalismo bandido<sup>68</sup>” por parte da burguesia nacional.

\*\*\*\*\*

Os agentes que se beneficiaram da Ditadura, que lucraram com o estado de exceção, que por meios ilegais enriqueceram burlando a legislação e que exploraram a classe trabalhadora,

---

<sup>68</sup> Expressão utilizada pelo professor Antonio David Cattani, em recente entrevista ao portal Sul 21: <https://www.sul21.com.br/tag/antonio-david-cattani/> último acesso em 27/10/2017.

precisam ser tratados nos livros didáticos. Em minha opinião, não se tem dado a devida atenção a estes aspectos. Os livros apontam de forma muito genérica os agentes responsáveis por dar sustentação ao regime ditatorial, não há referência à relação de retroalimentação, que tornaram o Estado seu escritório executivo. Não é, de modo algum, abusivo colocar as questões nesses termos, vide toda atuação de dentro e por dentro das estruturas institucionais que as grandes empreiteiras, por exemplo, lograram desenvolver (CAMPOS, 2012).

Além disso, não houve, nos três livros analisados, referência alguma em relação ao poder estabelecido e consolidado durante a Ditadura, pelos grandes conglomerados midiáticos. Nada, absolutamente nada que indique o poder que estes empresários foram aumentando ao longo das mais de duas décadas de governo ditatorial e da relação de reciprocidade por eles estabelecidos. Será necessário lembrar, que são eles parte da elite dominante, que mais impõe sua agenda contra os interesses do bem comum e do pleno desenvolvimento de uma democracia a ser construída em nosso país?

#### **4.2 Repressão e Luta Armada**

Antes de mais nada são necessárias algumas advertências. Em primeiro lugar, este tópico daria, tranquilamente, uma dissertação ou até mesmo uma tese de doutorado a parte. Talvez sendo necessário apenas aumentar o número de obras didáticas a serem analisadas, mas certamente seria um trabalho possível. Assim sendo, estou ciente da amplitude da temática. Vale sublinhar que a intenção é verificar como que a dicotomia repressão x luta armada é apresentada nas obras consultadas. Em segundo lugar, é necessário ter em conta que são temas traumáticos, que possuem grande carga emocional e psicológica, que permanecem em aberto, tendo em vista o fato de ainda não termos conseguido exigir justiça, sendo que os atos cometidos pelos agentes do Terror de Estado seguem vergonhosamente impunes.

Ao tratar de Terror de Estado no período ditatorial, será necessária uma breve abordagem, que passa pelo mínimo apontamento conceitual do que foi a Doutrina de Segurança Nacional. Como um dos desdobramentos da Guerra Fria foi pautado por uma concepção de “defesa nacional”. Através da influência exercida pelos EUA, tal ideologia chega ao Brasil, principalmente, pela Escola Superior de Guerra (ESG), que é vinculada ao Estado Maior das Forças Armadas. Referência nos estudos sobre as Ditaduras de Segurança Nacional, que bem sabe manejar os conceitos que estamos tratando, o historiador Enrique Serra Padrós, em seu trabalho de doutoramento, explicou que:

Na origem das ditaduras latino-americanas de Segurança Nacional (SN), situam-se dois fatores geradores de inúmeros desdobramentos e que nas suas possibilidades de combinação constituem elementos elucidativos para a compreensão dessas experiências. De um lado, o fator repressivo de tais sistemas decorreu da pressão exercida pelo capital internacional e pelas elites locais, para a imposição de um novo modelo de acumulação. Por outro, os regimes de SN resultaram da radicalização das contradições de classe e do avanço de projetos reformistas ou revolucionários, principalmente, a partir da vitória da Revolução Cubana. (PADRÓS, 2005, p. 52)

Padrós aponta para as pressões exercidas pelo capital internacional e reverberadas pelas elites locais, na esteira de um novo modelo de acumulação capitalista, além de trazer outro aspecto ligado ao “fantasma” das revoluções em curso no continente, sobretudo, a partir do êxito dos barbudos de Sierra Maestra, em 1959, como que consubstanciando a implantação da Doutrina de Segurança Nacional. Assim, segundo Enrique Padrós, “As ditaduras de Segurança Nacional aglutinaram um conjunto de forças sociais e grupos políticos que se vincularam numa rede de relações de hierarquia e de subordinação em volta do capital estrangeiro, dos seus associados locais e do núcleo militar mais próximo da DSN”. (Idem, *ibidem*, p. 71).

Parece que fomos um pouco longe demais. Não é meu objetivo enveredar ainda mais na complexidade dos conceitos que permeiam a lógica de Doutrina de Segurança Nacional. Importa aqui, é ter em conta que este foi o arcabouço teórico-ideológico por onde se desenvolveu a repressão do estado ditatorial (terror de estado) e ao qual a luta armada contra a Ditadura buscou se opor. Vale lembrar que a lógica das Ditaduras de Segurança Nacional passava pela ideia do *inimigo interno* e este aspecto é importante ao abordarmos o tema em questão.

Ainda como elementos introdutórios para análise das fontes (livros didáticos), é bom ter em conta que ao tratar de repressão e luta armada na Ditadura de 1964, na conjuntura atual, se impõe a menção sobre a Comissão Nacional da Verdade. Instaurada em 2012, recebeu muitas críticas e até mesmo oposição, não apenas dos setores historicamente implicados como parte do aparelho repressor (militares e forças de segurança pública) como também de setores civis que apoiaram o regime ditatorial e, para além desses grupos, um ruidoso e insistente coro reproduzido pelo senso comum da ideia de que a CNV deveria investigar os atos cometidos por “ambos os lados”. Carlos Fico, em artigo que trabalha justamente a partir da História do Tempo Presente e eventos traumáticos, assim resolveu:

Por exemplo, os debates sobre a Comissão da Verdade, no Brasil, têm suscitado a questão de que os “dois lados” deveriam ser investigados. É a mesma tese que, na Espanha, é chamada de “equivalência” e, na Argentina,

de “dos demônios”, isto é, a violência da repressão comparar-se-ia à violência da esquerda. Por que esse argumento, aparentemente sóbrio, é falso? Há uma resposta formal: as comissões da verdade são criadas para apurar crimes cometidos pelo Estado, não por pessoas. Mais importante, entretanto, é o seguinte: o Estado brasileiro, mesmo durante o regime autoritário, poderia ter combatido a luta armada sem apelar para a tortura e o extermínio. Além disso, muitos ex-integrantes da luta armada – ao menos os que sobreviveram – já foram julgados e punidos. (FICO, 2012, p. 49).

A propósito deste autor, é importante mencionar, mais uma vez, o recente artigo -em que Carlos Fico também intervém sobre o tema da repressão e da luta armada. São posicionamentos polêmicos e que renderão ainda bons debates entre os especialistas no assunto, especialmente no que se refere àquilo que Carlos Fico intitulou como “tabu” – o recrutamento de jovens estudantes para atuação nas organizações revolucionárias. O tom das reflexões de Fico não é ameno e flerta com um discurso quase que acusatório, parece querer responsabilizar os quadros mais veteranos. Para Fico, “chama atenção para o fato de que os dirigentes das organizações que se diziam revolucionárias estavam em condições de antever os resultados trágicos do recrutamento de jovens inexperientes.” (FICO, 2017, p. 42).

Fico também discute o quanto a luta armada (que ele prefere colocar entre aspas<sup>69</sup>), acabou por se tornar um empecilho para o próprio retorno da democracia:

O tema, entretanto, não deve ser tratado segundo ótica reducionista, isto é, a identificação de suposta culpa pelo incremento da repressão ou o debate pueril sobre quem começou primeiro. A especulação “contrafactual” aqui é importante porque, se as organizações tivessem interrompido as ações armadas, bem sabemos que os agentes da repressão buscariam outras vítimas, pois foi assim que eles agiram quando derrotaram a “luta armada” no início dos anos 1970 (foram atrás dos comunistas não adeptos da violência). É por isso que não podemos estabelecer a relação de causalidade: as comunidades de segurança e de informações foram criadas e se mantiveram independentemente da existência das organizações ditas revolucionárias. Entretanto, se as organizações interrompessem as ações armadas, está claro que o processo de retroalimentação cessaria pela simples ausência de um dos polos, fragilizando precocemente os órgãos de informações e de segurança, *de modo que não é abusivo dizer-se que a chamada luta armada retardou o fim da ditadura.* (Idem, ibidem, p. 48, grifo meu)

São questões quentes, que certamente trarão novos e ricos debates. Constam na introdução deste tópico por tratarem-se de discussões de extrema relevância para considerarmos a complexidade da análise da repressão e da luta armada. Parece extremamente importante

---

<sup>69</sup>O autor explicou que: “Quando coloco a expressão “luta armada” entre aspas não estou desqualificando a esquerda que optou por aquelas ações violentas, mas ressaltando que tal processo foi bastante inexpressivo no Brasil.” (FICO, 2017, p. 41).

colocar em perspectiva a observação de Jeanne Marie Gagnebin<sup>70</sup>:

Aqueles que não conseguimos enterrar, os *desaparecidos*, não são somente fonte de tristeza e de indignação porque não podemos lhes prestar uma última homenagem. Não sabemos como morreram nem onde estão seus restos – e isso nos impede, *a nós todos*, mesmo que especialmente a seus familiares e amigos, de poder viver melhor no presente. Precisamos, pois, enterrar os mortos para saber que nós, igualmente mortais, seremos também enterrados quando morreremos, enterrados e lembrados por aqueles que vêm depois de nós. Os mortos não sepultados como que atormentam os vivos, de maneira dolorosa seus herdeiros e descendentes, mas também e sem dúvida seus algozes passados, que, mesmo quando afirmam não se arrepender, reagem com tamanha violência e rapidez quando se alude ao passado.

Esse passado que insiste em perdurar de maneira não reconciliada no presente, que se mantém como dor e tormento, esse passado não passa. Ele ressuscita de maneira infame nos inúmeros corpos torturados e mortos, mortos muitas vezes anônimos, jogados nos terrenos baldios ou nas caçambas de lixo, como foi o caso dos três jovens do morro da Providência no Rio, em julho de 2008. O silêncio sobre os mortos e torturados do passado, da ditadura, acostuma a silenciar sobre os mortos e os torturados de hoje. Todos encarnam, mesmo que sob formas diversas, a figura sinistra “daquele que é reduzido à vida nua, isto é, de um homem que não é mais homem – ou melhor, que pode ser *morto* sem que seu assassinato seja castigado”, assim a definição do *Homo Sacer* por Giorgio Agabem. O não saber sobre os mortos do passado instaura na memória um lugar de indeterminação cuja transposição atual se encontra nesses espaços indeterminados de exceção, situados no seio do próprio corpo social – e cuja existência nem sequer é percebida. Podemos citar Guantánamo, mas também lugares ditos mais “normais” como os campos de refugiados, as salas de espera para os clandestinos nos aeroportos e, quem sabe, as assim chamadas periferias das grandes cidades.

Parece haver uma correspondência secreta entre os lugares vazios, os buracos da memória, esses brancos impostos do não dito do passado, e os lugares sem lei do presente, espaços de exclusão e de exceção, mas situados dentro do recinto social legítimo, como se somente a inclusão da exceção pudesse garantir a segurança da totalidade social. O preço do silêncio imposto a respeito do passado não é “só” a dor dos sobreviventes; também se paga por nossa resignação e impotência. Urge passar da resignação não só à indignação, mas a uma resistência efetiva, sem ressentimento, mas com a tenacidade e a vivacidade da vida. (GAGNEBIN, 2010, p. 185-186, grifado no original).

Se me demorei para transcrever a longa citação acima, é para valorizar toda sua extensão e complexidade, tratando de abordar passado, presente, memória, esquecimento, justiça e história. Ainda acredito na relevância da atividade docente para enfrentarmos questões desse tipo, bem como faço parte daqueles que ainda pensam que a história ensina e que pode ser um conhecimento importante para construirmos uma sociedade melhor. Se agora analiso os materiais didáticos que chegam aos alunos, não o faço a partir de uma perspectiva

---

<sup>70</sup> Em conferência, transformada em artigo e publicado no livro organizado por Edson Teles e Vladimir Safatle “O que resta da ditadura” (2010).

desinteressada. O faço a partir de uma prática que se quer consequente, quiçá transformadora – uma vez terem sido os meus alunos o principal incentivo para ter concluído este texto.

Caroline Silveira Bauer (2017, p. 84 –96) desenvolve reflexão sobre as possibilidades de aprendizados a partir do direito e da história. O que nos interessa mais diretamente aqui é a questão do aprendizado com a história. Situa, a referida historiadora que:

As discussões sobre a possibilidade de aprender com a história possuem uma longa trajetória na historiografia. Embora alguns historiadores tenham considerado o século XIX como o momento de declínio do *topos* da história como mestra da vida, os usos das insígnias “nunca mais” e “para que não se esqueça para que nunca mais aconteça” demonstram a força da convicção nas funções pedagógicas da história. (BAUER, 2017, p.84, grifado no original).

Ainda que a abordagem de Bauer se preocupe especificamente com as questões que permeiam as comissões da verdade, tratando por isso de pensar as prerrogativas também do direito – e sua contribuição enquanto aprendizado, ela nos apresenta algumas reflexões complexas e importantes para pensarmos o papel da história e dos historiadores e as pretensões e limitações de seu trabalho. Adentrar esta seara e refletir a partir da ideia de ser ou não possível aprender com a história é uma demonstração de coragem intelectual, uma vez ser bastante recorrente, por uma parte da corporação de historiadores, uma posição de simples recalque em relação a este problema. O espaço imbricado entre o papel do historiador e do juiz mais uma vez se evidenciam:

[...] parece haver dúvidas sobre a possibilidade de historiadores se pronunciarem sobre a moralidade de um acontecimento ou de um indivíduo na escrita da história, porque além de suas prerrogativas de compreender e explicar, se pressuporia uma função condenatória que se assemelharia a do juiz. Ainda, se a historiografia possui essa faculdade normativa, caberia um questionamento sobre que moral é essa. (Idem, ibidem, p. 93)

Bauer (2017) trabalha com contribuições de Tzvetan Todorov que aponta que a frequentemente reivindicada capacidade orientadora e pedagógica da história (e a ineficácia de tal chamamento) poderia estar relacionado com um uso inadequado desse recurso, devendo haver um “rompimento com uma visão dicotômica que assinala o bem e o mal, os heróis e as vítimas contra os verdugos, reforçando a possibilidade de um uso que não esqueça que essas dualidades provém da mesma sociedade [...]” (Idem, ibidem, p.94).

Ao concluir a seção que tratou deste tema, Caroline Bauer faz a seguinte proposição:

Do ponto de vista ético, pode-se argumentar que ao revisitar a história não se busca exemplos de conduta ou de deploração, mas se procura no passado outros projetos de futuro que não chegaram a se concretizar [...] Nesta anamnese por projetos de futuro passados, poder-se-ia encontrar parâmetros éticos e morais para aprofundamento e recuperação da democracia presente. (Idem, ibidem, p.95-96).

Neste sentido, não se faz o uso corrente da história como “mestra da vida”, porém também não se abdica de, a partir da história e do conhecimento do passado, buscar outros “projetos de futuro que não chegaram a se concretizar”. Acredito que tal proposição, ao mesmo tempo em que é sóbria, (não colocando um peso e uma esperança desmedida no aprender com a história), também não desresponsabiliza a mesma em ter em conta que acessar “futuro passados” é importante e pode nos ajudar no presente.

\*\*\*\*\*

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 3º Volume. 1º Edição. São Paulo: FTD, 2013, p. 197 - 221.

Na sua narrativa, Boulos privilegia a intensificação da repressão a partir da chegada da “Linha dura” ao poder, com o general Costa e Silva em 1967. Em um cenário de efervescência juvenil no mundo inteiro, a resistência ao regime ditatorial tem nos estudantes uma das principais oposições:

Em 1968, num contexto de crescimento do movimento estudantil em vários países do mundo, os estudantes brasileiros intensificaram suas ações contra a ordem dominante. Numa manifestação estudantil pela melhoria da alimentação servida no restaurante Calabouço, ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, um jovem de 17 anos, o paraense Edson Luís Souto, foi baleado e morto. Milhares de pessoas compareceram ao seu enterro, ao qual se seguiu uma onda de protestos. O maior deles ficou conhecido como Passeata dos 100 Mil, manifestação pública que reuniu estudantes, intelectuais, políticos, trabalhadores e artistas como Chico Buarque, Milton Nascimento e Gilberto Gil. (BOULOS, 2013,p.210)

Após inserir na sua narrativa os eventos que resultaram na mobilização social contra a morte do estudante e todo simbolismo da violência da Ditadura, Boulos lembra do AI-5:

Com base no AI-5, o governo militar tomou uma série de *medidas opressivas*:

fechou o Congresso Nacional, cassou o mandato de centenas de políticos e prendeu milhares de pessoas, entre elas o ex-presidente Juscelino Kubitschek. O governo se transformava assim numa *ditadura declarada*. (Idem, *ibidem*, p. 210, meu grifo).

Ainda que meu interesse, nesta parte da pesquisa, seja o de colocar em perspectiva de análise os momentos de maior evidência da relação repressão e luta armada, chama a atenção que a obra de Boulos privilegie os aspectos da repressão, no período mais agudizado da resistência ao regime ditatorial. Ou seja, as menções aos atos de violência da Ditadura ganham espaços na narrativa, a partir já da proximidade com o maior fechamento do regime, que se dará em dezembro de 1967. Em alguma medida, isso reforça a opção do autor e seu apego à fachada institucional, já discutida no capítulo anterior, em ver ditadura com maior clareza a partir do marco do Ato Institucional número 5. Mas este recorte de Boulos nos permite trazer outra questão: a luta armada é processo que se constitui para enfrentar a ditadura instaurada em 1964 (e com recrudescimento considerável após o AI-5), ou ela é parte de um processo que remete a uma origem diversa?

Em realidade, na literatura historiográfica, este debate existe já há algum tempo. Ainda que Fico (na passagem que transcrevi anteriormente) tenha colocado que não se possa transformar esta questão em um “debate pueril sobre quem começou primeiro” (FICO, 2017, p. 48), é interessante trazer a posição de uma historiadora conhecida por abordar esta questão. Denise Rollenberg, ao discutir o tema, afirmou que as esquerdas teriam articulado as suas narrativas, impondo uma ideia de luta armada como resistência, mas que isso não corresponderia ao acontecido, e que:

Esta interpretação acabou deixando à sombra aspectos centrais da trajetória das esquerdas e dos embates travados pelos movimentos sociais que seguiam esta orientação no período anterior a 1964 e, em particular, dos caminhos que parte das esquerdas vinha tomando pela luta armada. A relação das Ligas Camponesas com Cuba, por exemplo, traduzida no apoio material, logístico e ideológico evidencia a definição de uma parte das esquerdas pela luta armada no Brasil, ainda no governo democrático, antes da *ditadura civil-militar*. Embora consideremos que o golpe e a implantação da ditadura redefiniram o quadro político, é importante perceber que esta possibilidade fazia parte das opções de esquerda e que esta buscava realizá-las antes de 1964. Mesmo que não se trate de uma novidade, as esquerdas tenderam - e tendem ainda - a deslocar o marco da opção pela luta armada para o pós-1964. É interessante notar como esta tese reaparece, mesmo no período da ditadura. Assim, outro marco importante seria 1968, mais exatamente o AI-5, em 13 de dezembro. Impedida toda e qualquer possibilidade de atuação dos movimentos sociais, só restava o enfrentamento armado. Na verdade, o recuo dos movimentos sociais ocorreu ainda no início do segundo semestre de 1968. A necessidade de contê-los foi uma justificativa da repressão para o AI-5, o

que historicamente não se verifica. *Se o AI-5 explicou e justificou a luta armada, jogou um véu sobre uma opção substancial que parte das esquerdas brasileiras vinham assumindo, antes de 1968, antes de 1964, ainda mesmo nos anos 1950.* (ROLLENBERG, 2003, p.53, meus grifos)

De todos os modos, ainda que não caiba aqui aprofundar este debate, é importante ressaltar que Boulos não trata e tampouco informa o leitor sobre estas discussões. O que se mostra bastante prejudicial, em minha opinião, para que se possa ter uma ideia do que estava em disputa naquela conjuntura. Certamente o livro didático não pode contemplar tudo – e isso nunca foi o objetivo de minha crítica, mas ele deve orientar o leitor sobre questões fundamentais e/ou “em litígio” para compreensão do processo histórico<sup>71</sup>. Vale mais uma vez lembrar que a justificativa de pouco espaço para ausência não se sustenta.

Seguindo sua descrição, Boulos aponta que o endurecimento do regime ditatorial se efetiva e se consolida no governo do ditador general Médici:

O governo Médici invadiu universidades, perseguiu todos aqueles que consideravam subversivos e implantou uma rigorosa censura aos meios de comunicação. Além disso, aparelhou e aperfeiçoou os órgãos de repressão, como Serviço Nacional de Informação (SNI), o Departamento de Operações Internas e Centro de Operação de Defesa Interna (DOI-Codi). Nas dependências desses órgãos os cidadãos suspeitos de “subversão” eram presos e torturados sem que a família ou alguma autoridade jurídica fosse informada. Os agentes desses órgãos usavam técnicas de tortura especializadas, inclusive choques elétricos em partes sensíveis, para arrancar confissões dos presos. Muitos deles não suportavam os maus-tratos físicos e morriam no local. (Idem, *ibidem*, 2013, p. 211)

No subtítulo, “A luta armada” é que o autor traz, finalmente, alguns dos principais grupos que aderiram a luta armada. Boulos faz uma boa síntese sobre os episódios mais conhecidos:

Houve ainda quem resistisse ao regime militar pegando em armas. Os grupos guerrilheiros formados na época praticaram várias ações ousadas, como assaltos a bancos, para conseguir dinheiro para suas lutas, e sequestro de diplomatas estrangeiros, para trocar por prisioneiros políticos. O embaixador norte-americano Charles B. Elbrick, por exemplo, foi sequestrado por guerrilheiros brasileiros e só libertado em troca de 15 presos políticos. Com o aumento dos sequestros, o governo intensificou a repressão: o ex-deputado e guerrilheiro Carlos Marighella, líder da Ação Libertadora Nacional (ALN), foi morto em 1969, numa emboscada no centro da cidade de

---

<sup>71</sup> Nem ‘tudo’ pode e deve estar no livro didático, mas uma indicação da discussão historiográfica sobre o tema poderia levar o professor a discutir com seus alunos: o conceito de revolução, de violência revolucionária, além de suscitar o debate sobre as implicações filosóficas dessas ações.

São Paulo; o ex-capitão do Exército e guerrilheiro Carlos Lamarca, líder da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), refugiou-se no sertão da Bahia, onde dois anos depois foi capturado e morto.

Ainda durante o governo Médici, no Araguaia, na área conhecida como Bico do Papagaio, entre os estados do Pará, Maranhão e Tocantins, desenvolveu-se um núcleo de guerrilha rural, liderado pelo Partido Comunista do Brasil. O grupo era formado de 69 comunistas e havia se instalado na região há alguns anos com o objetivo de preparar os camponeses locais para a luta armada contra o regime. Em 1972, os guerrilheiros foram descobertos pelo governo, que enviou cerca de 20 mil homens para combatê-los. Com isso, em pouco tempo o conflito transformou-se em um massacre e a guerrilha foi liquidada. (Idem, *ibidem*, p.213).

A narrativa do autor consegue ser bastante qualificada em seu poder de síntese. Não deixa de tratar de pontos chaves da repressão e luta armada, como a tortura e as ações de vulto praticadas pelas organizações revolucionárias, como as expropriações a bancos e os sequestros em troca de presos políticos. O que, ao meu ver, compromete um pouco a abordagem de Boulos, é a não qualificação da tortura como crime hediondo e ainda hoje praticado pelo estado. Não há no texto principal – nem nos de apoio, nenhuma atividade ou reflexão que busque colocar a problemática da violência das práticas que as forças de segurança utilizaram e ainda utilizam. Isto é, a reflexão dialógica passado/presente que deveria ser estimulada não aparece. Também o autor poderia ter apontado, para o papel da tortura como método científico importado e que contou com apoio técnico de estrangeiros. Como negligenciar o fato de agentes estadunidenses virem ao Brasil para ensinar técnicas de tortura? Isso poderia ajudar o leitor do material didático, a entender o motivo pelo qual alguns historiadores utilizam a correta expressão de terror de estado – termo que o autor não utilizou em sua narrativa.

A ausência de algum apontamento ou atividade que buscasse tratar das conexões das forças repressivas – das demais Ditaduras de Segurança Nacional aqui instaladas, também precisa ser assinalada como um problema que considero bastante prejudicial ao material. Todos que estudam o tema das Ditaduras na América Latina sabem da importância de pensar de maneira mais ampla (de região) os desdobramentos geopolíticos que nós, latino-americanos, enfrentamos em período recente. Uma das principais questões, que não poderiam ser esquecidas, foi o apoio mútuo que se desenvolveu entre os governos ditatoriais dos diferentes países sul-americanos no aspecto da repressão a luta armada, cujo principal e mais conhecido programa foi a Operação Condor. Não há uma linha sequer em relação a estes temas, e isso me parece grave.

\*\*\*\*\*

FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; SANTOS, Georgina dos Santos; VAINFAS, Ronaldo. **O mundo por um fio: do século XX ao XXI**. História 3. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 209 - 233.

O texto dos autores é bastante rico. Em relação ao anterior é muito mais amplo e dedica um espaço maior para esta temática no texto principal, além de trazer elementos de apoio como imagens<sup>72</sup>, texto de apoio com o relato de Jacob Gorender sobre a tortura, além de uma intervenção interessante, na margem do texto principal na página 227, com o título “A História no seu lugar”:

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 trata dos direitos e garantias fundamentais do cidadão brasileiro, entre eles: ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; é livre a manifestação do pensamento; é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação; a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível. Com um grupo de colegas, realizem debate com o seguinte tema: como era viver no Brasil, durante a ditadura militar, sem a garantia dos direitos civis? (FERREIRA; et all, 2013, p. 227).

Dito isso, passo a apresentação do conteúdo do texto principal. Os autores partem do marco do AI-5 como referência do posterior enfrentamento entre repressão e luta armada. Seguem a linha interpretativa que verificamos nos dois tópicos anteriormente analisados de “divisão de responsabilidades” entre esquerda e direita:

Mas por que a decretação do AI-5, se a situação econômica era favorável ao governo e as oposições estudantis e da Frente Ampla estavam desarticuladas? Para os estudiosos do assunto, o AI-5 reflete o fato de os grupos de esquerda revolucionários e a direita militar terem escolhido o caminho da radicalização para resolver seus conflitos e divergências – radicalismo que vinha desde 1964. *Assim, enquanto as esquerdas revolucionárias escolheram a luta armada, a direita militar escolheu o endurecimento político*. O AI-5 veio dar cobertura legal à brutalidade do regime. (Idem, ibidem, p. 221, meu grifo).

Já fiz uma discussão, em relação a este posicionamento interpretativo, (é tributário da mesma matriz) sobre tratar com peso político igual os “dois lados”. Como também apontei a posição divergente entre outros historiadores, portanto, não se faz necessário repetir novamente

---

<sup>72</sup> Mostra um cartaz, como exemplo dos que eram feitos, com fotos de guerrilheiros. Cartazes com os títulos de “Terroristas Assassinos”. Segundo a legenda “o objetivo era convencer a população a chamar a polícia ao encontrar algum deles.” (FERREIRA; SANTOS; VAINFAS, 2013, p. 226). Os autores oferecem ao professor uma orientação metodológica de como trabalhar com o cartaz.

o enredo. Porém, existe, em minha opinião, um agravante neste trecho: não há nenhum constrangimento em nivelar as ações do estado ditatorial, que como vimos, deve ser interpretada como “Terror de Estado” com as guerrilhas que combatiam a ditadura. Parece que aqui se encontra um equívoco.<sup>73</sup>

Os autores seguem analisando o fracasso da luta armada e afirmam que “a sociedade brasileira, no seu conjunto, simplesmente não desejava nenhuma revolução socialista[...]”, por isso, também, o insucesso das ações da guerrilha:

O maior problema dessas organizações revolucionárias consistia em que a sociedade brasileira, no seu conjunto, simplesmente não desejava nenhuma revolução socialista, nem estava disposta a apoiar a luta armada. Os trabalhadores não se entusiasmaram com as ações revolucionárias, e a maioria dos brasileiros não entendia o que estava acontecendo, tomando conhecimento dos embates entre guerrilheiros e policiais em silêncio. Além disso, o “milagre econômico” começava a deslanchar. Os guerrilheiros somente encontravam algum apoio no que restava do movimento estudantil. (Idem, *ibidem*, p. 226)

Ainda que a argumentação dos autores faça parte de uma interpretação possível, ela parece ignorar que houve uma ação violenta de quebra constitucional em 1964, que interrompeu possíveis futuros que a sociedade pudesse ou não optar. Para a historiadora Sonia Regina de Mendonça, ao escrever sob o marco dos 50 anos do Golpe, colocou que:

Comemoração para alguns; vergonha e indignação para outros; revivificação da violência, censura e perdas, para muitos. Porém, além disso, vale resgatar alguns aspectos que cercaram o “golpe”, fruto de complexo processo de contradição cumulativas que desaguaram numa solução *manu militari* e na implantação de um dos mais severos regimes militares da América Latina, responsável por redirecionar o processo histórico brasileiro do curso – senão de viés plenamente socialista, ao menos democrático-popular – que então tomava. (MENDONÇA, 2014, p. 35, grifado no original).

Sonia Mendonça, neste trecho, defende que havia um processo histórico em curso no Brasil, e que tal processo foi interrompido pelo golpe de direita, em 1964. Não se trata de referendar acriticamente este entendimento (ainda que eu tenha acordo com o mesmo), mas de destacar que um livro didático deveria pautar-se mais pela pluralidade de possibilidades analíticas, do que pela adesão fatalista de afirmar, por exemplo, de que não havia interesse social por uma alteração na forma de desenvolvimento da sociedade brasileira. Não me parece adequado fazer uso de afirmação que carece (ao menos não foi explicitada no texto) de base para ser provada e validada como possível para integrar a narrativa sobre o assunto.

---

<sup>73</sup> Que extrapola, na minha mera opinião, aquilo que poderíamos chamar de discussão historiográfica.

Ao tratar da disparidade entre a luta armada e a repressão do estado ditatorial, os autores trazem dados relevantes para o entendimento da diferença entre as forças em embate:

A luta era desigual: jovem de classe média armados com revólveres enfrentando militares profissionais e agentes treinados. Os grupos guerrilheiros estavam derrotados ao final de poucos anos. No entanto, o fator decisivo para a derrota da luta armada foi, como vimos, o isolamento dos guerrilheiros em relação à sociedade.

Calcula-se que cerca de 800 pessoas se engajaram na luta armada, sendo que 386 foram mortas ou desapareceram.

No início de 1973, uma nota assinada em conjunto por três dessas organizações (VPR, VAR e APML) reconheceu que a luta armada tinha fracassado. O PC do B ainda tentou implementar uma guerrilha na região do Araguaia em 1973, mas tropas do Exército reprimiram duramente o movimento. (FERREIRA, et al, 2013, p. 227)

Esta passagem também é importante, por trazer um elemento dificilmente tratado nos livros didáticos: algumas das principais organizações (após a brutal derrota e perseguição) reconheceram que a luta armada havia fracassado. Por último, é muito relevante que os autores tenham apontado para uma questão fundamental – e correntemente negligenciada, (como o foi na obra analisada anteriormente) que foi a adesão empresarial e sua participação na sustentação financeira dos órgãos de repressão que praticavam a censura:

Muitos empresários, satisfeitos com os lucros provenientes do milagre, apoiaram e inclusive financiaram a repressão ao movimento sindical. Diversos políticos concordaram com o fim das eleições diretas.

Nesse período, conhecido como os “anos de chumbo”, restou uma única instituição fora do controle dos militares: a Igreja católica. (Idem, ibidem, p. 227).

O livro aqui analisado possui muitos méritos, principalmente pela riqueza na abordagem dos temas, pelo poder de síntese e por trazer temas muitas vezes negligenciados em outras obras didáticas. Também merece menção o fato de os autores terem apontado a participação dos EUA, lembrando dos métodos de tortura e de que “Alguns desses métodos foram ensinados por agentes norte-americanos” (Idem, ibidem, p.226).

As críticas que fiz remetem a uma discussão de debate historiográfico que permanece em pleno desenvolvimento, e que já venho tratando desde o início da redação deste texto.

\*\*\*\*\*

**expansão imperialista aos dias atuais.** Volume 3, 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2013, páginas 184 – 198.

Do ponto de vista do que se oferece nos materiais, infelizmente, existe uma disparidade gritante. Esta coleção apresenta uma edição muito resumida, ainda que contenha alguns pontos positivos (já discutidos anteriormente, referente ao final de cada capítulo que contém seção chamada “Controvérsias” discutindo diferentes visões historiográficas, além de um tratamento mais amplo da temática da Ditadura, ao abordar o caso brasileiro dentro do capítulo das Ditaduras da América Latina). Para o tópico que ora analiso, é dispensado o menor espaço em relação as duas obras anteriores, claro está que isso prejudica uma abordagem mais abrangente de temática tão complexa e importante quanto esta.

Também, Alves e Oliveira, optam por trabalhar com o marco a partir do AI-5 para falar mais sobre a repressão. “Com o AI-5, a ditadura mostrou seu lado mais sombrio. Aumentaram as perseguições aos críticos do regime, a restrição ao funcionamento de organizações civis e a censura à imprensa e às artes. ” (ALVES; OLIVEIRA, 2013, p. 191). Sob o subtítulo “Resistência e repressão” é feita a abordagem sobre o tema:

A imposição do AI-5 e o fechamento do Congresso restringiram ainda mais as contestações públicas ao regime militar. As passeatas de estudantes pela liberdade, violentamente reprimidas pelas tropas policiais, diminuíram, e parte da oposição ao regime passou a atuar na clandestinidade.

Setores da esquerda optaram pela luta armada e organizaram movimentos de guerrilha urbana e rural. As experiências guerrilheiras ocorridas na América hispânica, principalmente com a Revolução Cubana, serviam de exemplo e modelo. Os movimentos armados ocorridos no Brasil, no entanto, tinham muito pouco apoio da população civil, quando não eram desconhecidos, e enfrentavam as dificuldades de agir em um país de dimensões continentais.

Além disso, a esquerda armada pulverizou-se em diferentes grupos e foi atingida pela repressão violenta de órgãos de segurança, como o **Departamento de Ordem Política e Social (Dops)**, organizado em cada estado desde antes do **golpe militar**, e a **Operação Bandeirantes (Oban)**, centro de informações e investigações do Exército, criada em 1969. A Oban recebeu apoio financeiro de empresários brasileiros e estrangeiros para combater a guerrilha de esquerda. O órgão foi responsável pela prisão, tortura de adversários do regime militar. (Idem, ibidem, 2013, p. 192, grifado no original).

Apesar das descrições dos principais eventos, como já indicado anteriormente, um espaço tão reduzido para tratar desta temática inevitavelmente acaba por ser muito superficial e deixa de fora uma enormidade de questões que poderiam ser exploradas e disponibilizadas ao leitor. E quero novamente defender: não se trata de ter pouco espaço, falta é criatividade e

interesse em melhor explorar os temas. Imagens, textos de apoio, atividades, etc. Poderiam dar conta de tratarem de temas e questões que o texto principal do material não conseguiu.

De todo modo, com todas as ausências que o texto do livro em relação a esta temática possui (e nem preciso despende a lista e chatear o leitor com a descrição do que é essencial e não consta na abordagem, uma vez que, comparativamente, às duas análises que fiz anteriormente, isso salta aos olhos, se tornaria enfadonho repeti-los), existe mérito de não silenciar quanto a relação de patrocínio empresarial à tortura, citar a Operação Bandeirantes (coisa que os dois livros anteriores não o fazem), a exposição das circunstâncias históricas para o aumento da luta armada e a influência externa, em especial da Revolução Cubana, também são dados importantes que os autores registram.

\*\*\*\*\*

O tópico repressão e luta armada teve por objetivo verificar como os livros didáticos trabalham este tema. Como indicado na introdução do tópico, não se tratava de uma análise aprofundada, mas de saber o tipo de abordagem feita nos materiais que chegam até a escola. Reconheço a complexidade e extensão da temática, bem como sua delicada expressão nos debates públicos sobre a ditadura.

Vale lembrar, que tenho tido o cuidado de sempre ressaltar que compreendo as limitações e dificuldades da composição dos materiais didáticos. Discuti essas implicações ao longo do texto, portanto, não se trata de apenas “apontar o dedo” para o que está faltando ou incompleto, mas nem por isso, de silenciar ao verificar a ausência de temas fundamentais para o entendimento dos assuntos aqui tratados. Já afirmei que por muitas vezes a resposta de “pouco espaço” é, no mínimo, bastante questionável, já que os temas não precisam estar todos descritos no texto principal. Podem aparecer em trabalho com imagens, nos textos de apoio, nas atividades, etc. Ademais, como ser complacente com publicações com grandes aportes financeiros, que possuem grandes equipes, grandes editoras por trás, e que recebem vultuosos repasses de parte do orçamento público para oferecer um produto de qualidade? Dado o investimento aportado, deve haver qualidade razoável do produto final entregue para sociedade.

Por último, é necessário lamentar não haver nenhuma referência a implantação da CNV - Comissão Nacional da Verdade que data de maio de 2012. É verdade que as edições (dos livros aqui analisados) são de 2013, portanto, isso possa justificar a ausência. Porém, não há nos textos uma referência mais direta quanto a luta dos movimentos sociais de mortos e desaparecidos, ou da própria questão do debate sobre a CNV que é, evidentemente, anterior ao

seu início de vigência. Em realidade, o que estou colocando é a ausência de uma referência ao presente e a tudo que se tem a fazer sobre o que se passou.

Quando, em entrevista já citada, a pesquisadora Caroline Bauer responde a uma questão sobre o aumento de pessoas que defendem a ditadura, ela coloca questões importantes:

Sim, dentro da sala de aula. Toda vez que a gente aborda um tema relacionado à ditadura ou a qualquer outro tema sensível é quase impossível desinflar uma questão valorativa envolvida neste ensino. Isso não significa que precisamos dizer que a ditadura foi boa ou má, até porque não utilizamos essas categorias na História. Mas a abordagem desses temas tem um caráter de denúncia implícito. É impossível não ter um ponto de vista valorativo. Perspectivas como a da escola sem partido estão tentando cada vez mais proibir esse ponto de vista e fazer com que nós levemos sempre em conta os dois lados. Aí se coloca a seguinte questão: o que significa dizer que tem dois lados na escravidão, no holocausto ou na ditadura? Se há um compromisso de educação para os direitos humanos, é impossível “levar em conta os dois lados” na abordagem desses temas. Sempre temos que denunciar a barbárie, a tortura, o genocídio, o terrorismo de Estado.

Os professores já levam em consideração que podem colocar em risco seus empregos por um posicionamento político que possa ser considerado como pregação ideológica.

No curso de licenciatura de História temos frequentemente reforçado essa visão, destacando que estamos amparados pela LDB, pela Constituição Federal e por tratados de direitos humanos. A educação tem um ponto de vista valorativo e moral e não há nenhum problema em reforçar isso em sala de aula. Mas os nossos inimigos estão bastante fortes. (BAUER, 2017)<sup>74</sup>

Seriam muitos os comentários a fazer a partir da colocação da historiadora, que coincidem com a minha própria experiência e vivência na educação, mas apenas quero formular uma outra pergunta: com todos esses elementos de tensão e contradição (que podem ser geradores de conhecimento e avanço de aprendizagem) como não ter, num dos principais materiais que deveriam subsidiar o trabalho do professor, uma abordagem dando conta da luta no presente para reparar com justiça os crimes cometidos no passado?

### 4.3 O problema da transição

[...] frustração com o fracasso da opção pelas armas; com a imutabilidade do projeto militar de transição; com a ausência de clara ruptura entre ditadura e democracia e com a falta de punição dos torturadores (FICO, 2013, p.66).

Pensar o problema da transição do período ditatorial para a Nova República – regime

<sup>74</sup>Entrevista publicada no portal Sul 21 em 16/10/2017. Último acesso em 20/11/2017: <https://www.sul21.com.br/jornal/o-golpe-de-2016-nos-ajuda-ver-como-construcao-de-64-e-da-ditadura-foi-paulatina/>

constitucional representativo é um desafio que precisa ser encarado. O emblemático título do livro organizado por Edson Teles e Vladimir Safatle “O que resta da ditadura?” coloca uma questão difícil e incômoda. Difícil e incômoda por sabermos – e depois da leitura da obra muito mais que, infelizmente, resta muita coisa da Ditadura.

Em realidade, o “problema da transição” trata-se de uma questão recorrente ao longo da história. O historiador é chamado a explicar como e por qual motivo determinado desenvolvimento é resquício de um passado, como e por qual razão não se supera determinado modelo, etc., etc. Assim, deve-se admitir que se trata de pensar as continuidades e as rupturas de um processo histórico.

O quão urgente se impõe este tema para nossa sociedade, parece nos dizer algo: estamos acossados por problemas que, se não possuem exatamente origem nos 21 anos de Ditadura, ao menos é inegável dizer que nela eles se tornaram ainda mais perniciosos. Uma vez mais é importante advertir: não tenho condições nem espaço para um aprofundamento mais complexo com o tamanho que a discussão suscita. O objetivo é tentar verificar como esta fundamental temática é abordada nas fontes que estamos nos debruçando.

A discussão sobre a transição, de alguma forma, já apareceu aqui. Quando apresentei o debate entre aqueles que propunham uma nova periodização (Reis Filho e Villa) e Carlos Fico, que tratou de demonstrar a fragilidade dos argumentos de ambos. Portanto, são questões inerentes a discussão sobre a transição: derrota da luta armada, fim do AI-5, Lei de anistia, as greves e as lutas pelas diretas.

Todo este debate é difícil e sujeito a controvérsias. No entanto, é pertinente trazer, a título de introdução, alguns posicionamento e intervenções que acredito ajudar a preparar a discussão. Carlos Fico aponta que

[...] o projeto de Geisel estava delineado desde o início de seu governo e previa todas essas etapas, sendo as mais importantes a *auto anistia*, o *enfraquecimento do MDB com o fim do bipartidarismo* e a *escolha de novo presidente militar por via indireta*. **Assim, apesar da campanha, a anistia não foi “ampla, geral e irrestrita” e perdoou os torturadores.** Novos partidos foram criados. *A Campanha das Diretas não impediu que o Colégio Eleitoral atuasse mais uma vez. Se a resistência democrática não conseguiu acelerar a abertura, ela foi desimportante? São coisas diferentes: a dinâmica social daquela época foi muito importante para a configuração da democracia como a temos hoje em nosso país.* A Constituição de 1988 foi marcada pelas demandas que mobilizaram as manifestações sociais do final da ditadura. Mas a saída do regime militar foi controlada pelos militares. Francisco Carlos Teixeira da Silva chamou atenção para o fato de Geisel ter garantido que “não havia projeto algum”. Curiosamente, na sequência dessa declaração, o ex-presidente descreveu os princípios gerais da distensão e apontou a linha dura como ator junto com a oposição – ou seja, descreveu seu projeto (SILVA,

2003, p. 264). (FICO, 2017, p. 66, meu grifo).

Entendo que é muito salutar esta citação sobre o período da transição. Não é, obviamente, “pacífico”. Certamente encontra pesquisadores respeitados que discordam desta interpretação<sup>75</sup>. Este artigo de Carlos Fico ainda irá trazer muitos debates importantes. De qualquer forma, me pareceu bastante sóbrio o seu posicionamento, não desconsiderando a importância das manifestações sociais ao final a ditadura, sendo as mesmas importantes para as conquistas ratificadas mais tarde na constituição cidadã de 1988.

Caroline Bauer, em entrevista já indicada, trouxe apontamentos fundamentais para compreendermos o processo de transição e suas marcas no presente:

O processo de transição no Brasil envolveu toda uma negociata. Para manter o status quo resultante dessa negociação foi necessário fazer novas negociatas nos anos subsequentes. *A negociata da anistia e da transição política criou uma excepcionalidade*. Essa excepcionalidade foi a decisão de que, quem cometeu crimes, não seria punido, contrariando o que diz o Código Penal e tratados internacionais. *Para manter essa situação é preciso criar constantemente outras excepcionalidades*. Essas negociatas e excepcionalidades aparecem na própria constituição da Comissão Nacional da Verdade. Havia uma demanda para que fosse uma Comissão Nacional da Verdade e da Justiça, incluindo um processo de responsabilização penal ao término dos trabalhos. Para que a proposta fosse aprovada no Congresso foi retirada essa demanda por justiça. No relatório final da Comissão há uma recomendação para que ocorra esse processo penal, mas, na prática, isso não aconteceu.

Ao longo de todo o trabalho da Comissão Nacional da Verdade houve uma postura, talvez não tanto dos comissionados, mas da Presidência e da Casa Civil, para tentar apaziguar os ânimos das forças militares. Houve um receio das forças conservadoras com o que sairia no relatório final que durou até o dia da divulgação do mesmo. Na véspera, houve inclusive uma tentativa, por via judicial, de impedi-la.

Há algumas questões históricas mais de fundo que devemos considerar. As Forças Armadas são uma das instituições que ainda têm maior respaldo social no Brasil. A Comissão Nacional da Verdade pode ter sido vista como uma afronta a essa instituição considerada o último bastião de moralidade, segurança e estabilidade. Houve outras coisas que incomodaram as forças conservadoras como o pagamento de indenizações e a proibição da comemoração do 31 de março dentro dos quartéis. Todas as medidas consideradas mais progressistas na perspectiva dos direitos humanos foram vistas como afronta. Essas manifestações que vemos hoje de defesa de uma intervenção militar e das práticas da ditadura não são uma criação de agora. Essas posições existem há muito tempo, mas ganharam mais visibilidade agora porque temos pontos de apoio na sociedade que legitimam esse curso. Quando temos, na Câmara Federal, um deputado que faz a apologia de um torturador, abre-se um precedente para uma série de manifestações neste sentido, potencializadas pelas redes sociais e pela proliferação de um discurso

---

<sup>75</sup> Eu, entretanto, neste debate, devo reconhecer que concordo com Carlos Fico, totalmente.

de ódio.

*Há outro aspecto, que também tem a ver com a nossa responsabilidade como historiadores e professores de História, que é o fato das novas gerações estarem cada vez mais distanciadas cronologicamente do período da ditadura. É preciso repensar o ensino de História para essas gerações, de 16, 17 anos de idade, que não têm mais uma vinculação tão próxima com esse período.* (BAUER, 2017, meu grifo)<sup>76</sup>

Apesar de extensa, a transcrição de resposta da professora Caroline Bauer é de extrema relevância para os objetivos deste tópico. Ela consegue articular na mesma questão (até por serem intrínsecas, mas de maneira inteligente e inteligível) o processo de transição que tivemos, controlado pelos militares (e elite civil beneficiária), a negociata da anistia e o reflexo disso na CNV, no acinte de termos na Câmara federal parlamentares que fazem apologia a tortura e elogios a torturadores. Finalmente, por último, a resposta da historiadora recoloca de maneira corajosa a responsabilidade dos historiadores e professores de História que possuem o desafio de trabalharem com gerações cada vez mais afastados (cronologicamente) do período de extremo arbítrio que foi o estado ditatorial.

\*\*\*\*\*

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 3º Volume. 1º Edição. São Paulo: FTD, 2013, p. 197 - 221.

O marco do processo de abertura é o governo Geisel. Boulos, destaca que tal iniciativa visava um destensionamento controlado pela Ditadura<sup>77</sup>:

A principal marca do governo Geisel foi a sua proposta de abertura política “lenta, gradual e segura”. Ou seja, ele propunha uma democratização programada e controlada pelo *regime militar*. Esse projeto, porém, era malvisto, tanto pelos militares da linha-dura – que eram contrários à democratização do país – quanto pela oposição civil – que desejava a volta urgente à democracia. (BOULOS, 2013, p.215, meu grifo)

É verdade que houve oposição do grupo intitulado de “linha-dura” e que Geisel era “integrante” do grupo nomeado de “castelistas” e que seria adepto de uma política mais amena,

<sup>76</sup> Entrevista publicada em 16/10/2017 no portal Sul 21. Último acesso em 20/11/2017: <https://www.sul21.com.br/jornal/o-golpe-de-2016-nos-ajuda-ver-como-construcao-de-64-e-da-ditadura-foi-paulatina/>

<sup>77</sup> O termo ditadura é de minha responsabilidade, já que, conforme já demonstrado no segundo capítulo, Boulos utiliza frequentemente o termo regime militar.

podemos dizer. Insisto, como já o fiz anteriormente, que cada vez mais é necessário relativizar<sup>78</sup>, esta pretensa – mas até certo ponto útil classificação, de grupo “linha-dura” e “castelistas” ou grupo da “Sorbonne”. Apesar de Geisel ter “punido” alguns militares que tentavam retardar ou que praticavam crimes de assassinato (como veremos logo abaixo) durante seu governo ditatorial, foi sob a sua administração que ocorreu a chamada chacina da Lapa, onde líderes comunistas – não adeptos da luta armada, foram assassinados.

Em realidade, Geisel e parte dos militares percebiam que o ciclo das ditaduras estava se fechando. É bom lembrar que até mesmo o inabalável apoio dos EUA dava sinais de desgaste<sup>79</sup>. Portanto, em minha opinião, o processo de abertura, muito mais que uma vitória do grupo da “Sorbonne” frente aos militares “linha-dura” se inscreve na necessidade que os criminosos tinham em encontrar uma saída para ditadura, mesmo sem desconsiderar as contradições e disputas que o processo ensejou.

Episódios de grande visibilidade ajudaram a desgastar ainda mais a imagem da ditadura, Boulos os insere em sua narrativa:

Em outubro de 1975, o jornalista Wladimir Herzog, diretor de jornalismo da TV Cultura, foi intimado a prestar depoimento num quartel do II Exército, em São Paulo, onde funcionava o DOI-Codi. Alegava-se que ele tinha ligações com o Partido Comunista. Ele se apresentou no local e, no dia seguinte, apareceu morto em uma cela. O comando do II Exército afirmou que ele havia cometido suicídio. (Idem, ibidem, p. 215)

Depois de Herzog, tivemos o caso do metalúrgico Manoel Fiel Filho, também assassinado em São Paulo pelas forças de repressão, só então que Geisel afastou o comandante do II Exército. O processo de abertura não foi linear. Como descreveu Boulos, houveram resistências internas expressas nos casos mencionados. Além disso, não se poderia aceitar o fortalecimento desmedido da oposição. Logo, o chamado Pacote de Abril serve para frear o avanço do MDB:

Em 1977, visando evitar a derrota da Arena nas eleições que se aproximavam, o governo retrocedeu no processo de abertura, baixando o **Pacote de Abril**, uma série de medidas autoritárias, como a reserva de um terço das cadeiras do Senado aos “senadores biônicos”, isto é, indicados pelo governo, e a extensão do mandato do presidente da República de cinco para seis anos. (Idem, ibidem, p. 216)

---

<sup>78</sup> Vocábulo temido na narrativa historiográfica.

<sup>79</sup> Refiro-me as declarações do então presidente estadunidense Jimmy Carter, sobre proteção aos direitos humanos na América Latina, em evidente alusão as ditaduras no continente.

A medida surtiu o efeito necessário, e o governo ditatorial encontrava-se novamente “Fortalecido, restabeleceu o direito ao habeas corpus e **revogou o Ato Institucional nº5**, consolidando, assim, o processo de abertura lenta e gradual que havia proposto”. (Idem, *ibidem*, p. 216, grifado no original).

Após isso, a narrativa e descrição dos principais eventos se acelera. Surgem as lutas do ABCD paulista, a liderança de Lula, no processo de ascensão do chamado Novo Sindicalismo e como expressão de lutas que vão enfraquecendo ainda mais o governo ditatorial. A menção a Lei de Anistia mereceu mais atenção por parte do autor, lembrando que a mesma perdoou inclusive os torturadores e faz importante apontamento quanto ao fato de “milhares de militares afastados de seus cargos, por discordarem do golpe de 1964, não puderam reintegrar-se às Forças Armadas.” (Idem, *ibidem*, p. 217).

Por fim, o autor aponta as lutas no processo das Diretas Já e a frustração da derrota da emenda Dante de Oliveira.

\*\*\*\*\*

FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; SANTOS, Georgina dos Santos; VAINFAS, Ronaldo. **O mundo por um fio: do século XX ao XXI**. História 3. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 209 - 233.

Novamente é preciso destacar o material produzido pelos autores<sup>80</sup>, extremamente bem escrito e com riqueza de detalhes no texto principal, bem como utilizando imagens, textos de apoio, utilizando as margens do livro para inserir algum complemento ou para aprofundar ou discutir melhor algum assunto ou conceito. Ainda que seja o material mais amplo e com abordagem mais rica, este tópico é o que mais encontrei convergências entre as obras analisadas, de modo que isso poderá transparecer também em minha análise.

O ponto de partida para trabalhar o tema da transição segue sendo a eleição de Geisel em 1974:

A partir de 1974, o presidente da República passou a ser eleito por um Colégio Eleitoral formado pelo Congresso Nacional e por delegados das Assembleias Legislativas. O indicado pelo alto comando militar foi o general Ernesto Geisel, que assumiu a presidência em março de 1974. Geisel tornava-se o quarto general-presidente, e a ditadura militar completava 10 anos. A escolha

---

<sup>80</sup> Em que pese minhas discordâncias e críticas teórico-históricas que estão evidenciadas ao longo de todo texto.

não foi casual: os militares sabiam que o regime autoritário não podia permanecer por tempo indefinido. Optaram, assim, por um general do grupo militar moderado que começou com números positivos na área econômica e com os movimentos de esquerda derrotados. Poucos meses após assumir a presidência, Geisel acenou com a liberalização do regime, referindo-se a uma “abertura lenta, gradual e segura”. (FERREIRA; SANTOS; VAINFAS, 2013, p. 228)

Como já tratei na análise da obra anterior, para esses autores o processo de abertura não foi linear, houve várias circunstâncias que colocaram empecilhos, além da resistência interna dos próprios militares. Entretanto, o avanço se processou e uma das principais questões foi a Anistia. “Diversos setores sociais ainda se organizaram na campanha pela Anistia Ampla, Geral e Irrestrita para todos os punidos pela ditadura militar. As mulheres participaram intensamente do movimento”. Segundo a narrativa dos autores, “Muitas eram esposas e mães de presos e exilados políticos. Em fins de 1977, o regime dava mostras de esgotamento, agravado pelo aumento da inflação, da dívida externa e do empobrecimento da população”. (Idem, ibidem, p. 229).

Além disso, a abertura permitiu que fosse destravada uma demanda retraída de movimentos democráticos:

Movimentos sociais passaram a atuar com reivindicações específicas, não necessariamente ligados à luta contra a ditadura – como os movimentos de bairro, das mulheres, dos negros, dos homossexuais -, mas que contribuíram para fortalecer as oposições. Sob forte pressão da sociedade, o governo militar decretou a anistia política em agosto de 1979. Mesmo restrita, a anistia permitiu a volta dos exilados e a libertação de presos político. (Idem, ibidem, p. 230)

Veio a dita reforma partidária, o país começava a respirar<sup>81</sup>. A campanha em favor da Emenda Dante de Oliveira transformou o Brasil inteiro em uma linda e entusiasmante participação democrática para decidir os rumos do país. Algo extremamente significativo e marcante para uma sociedade que havia experimentado mais de duas décadas de imposição ditatorial:

**DIRETAS JÁ!!**

As oposições se uniram e promoveram grandes comícios pela aprovação da Emenda Dante de Oliveira, que restabelecia o voto direto para presidente da República. Em um desses comícios, um milhão de pessoas se reuniu na cidade do Rio de Janeiro, para exigir o voto direto. No último comício, em 16 de abril

---

<sup>81</sup> Para usar a figura de linguagem (personificação) muito recorrente na narrativa de historiadores que trabalham com o tema da Ditadura no Brasil.

de 1984, na cidade de São Paulo, o número chegou a um milhão e meio de manifestantes. A campanha foi maior movimento cívico e popular da história do país, havendo registro de quase 40 comícios, de norte a sul do Brasil. (Idem, ibidem, p. 231)

A obra apresenta uma discussão bastante completa do período de transição. Não irei entediar o leitor com a abordagem de questões já tratadas, uma vez que, conforme já chamei a atenção, este tópico é bastante consensual entre as obras e mesmo em relação ao entendimento geral do período (historiográfico inclusive).

O problema segue sendo a não referência aos temas do presente como parte do problema legado pela Ditadura. Existem muitas pesquisas, e aqui utilizei algumas, que demonstram os problemas que possuem relação com o período de arbítrio que o país viveu a partir daquele abril de 1964. Também não há menção mais objetiva e que dê conta dos compromissos que nós, enquanto sociedade, temos com o passado infame da Ditadura. Infelizmente, o estudo do capítulo sobre a Ditadura fica apartado do presente e da construção de uma relação mais orgânica com tudo que isso representa.

\*\*\*\*\*

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Conexões com a História: Da expansão imperialista aos dias atuais**. Volume 3, 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2013, páginas 184 – 198.

Ainda que tenha afirmado que as obras, em relação a este tópico, possuem maior convergência, não havendo questões de grande vulto que as diferenciem, é inevitável mais uma vez constatar que esta é a que oferece o material com menor possibilidade para ser trabalhado.

Os descaminhos da abertura, Herzog e o caso do metalúrgico Manoel Fiel Filho, são também tratados aqui como casos emblemáticos do período de abertura, bem como a questão chave que foi a Anistia:

O primeiro passo foi a promulgação da Lei da Anistia, em agosto de 1979, que permitiu a volta dos exilados políticos e a libertação de acusados de crimes políticos. Essa mesma lei perdoou os envolvidos na repressão política, impedindo punições aos responsáveis por torturas e perseguições realizadas pelos órgãos de segurança do Estado. Ainda hoje, porém, vários intelectuais, políticos e vítimas defendem a revisão da lei e o estabelecimento de punições para os torturadores e outros agentes de repressão do Estado, como foi feito na Argentina. (ALVES; OLIVEIRA, 2013, p.195)

Retorno do sistema pluripartidário, a vitória da oposição nas eleições de 82 são todos elementos que congregaram para a imagem de uma Ditadura derrotada<sup>82</sup>. As diretas já se tornaram o símbolo da luta por participação e democracia. Mesmo com a frustração da derrota da emenda Dante de Oliveira, é inegável o papel fundamental que a mesma cumpriu na retomada de uma construção democrática no Brasil.

\*\*\*\*\*

Conforme afirmei na introdução deste tópico, é extremamente importante encararmos o problema da transição, discutirmos o que resta da Ditadura, pensarmos como reabrir um debate público sobre a lei de Anistia, trazermos os nomes de quem ganhou dinheiro com a Ditadura, seus crimes e sua elite que permanece impune. Nesse sentido, concordo com Carlos Fico (2017) e seu apontamento de que a transição foi programada e controlada pelos militares, e também conforme apontou Pedro Campos:

A conclusão é que, ao final da ditadura, tem-se uma visível arena desigual na luta de classes na sociedade civil, dado que a classe dominante tinha seus aparelhos privados de hegemonia consolidados, intocados desde 1964 e desenvolvidos desde então, enquanto os trabalhadores tinham que reiniciar uma construção que estivera em forte aceleração nos 10 anos anteriores ao golpe. Enfim, esse caráter desigual da luta acabou influenciando os rumos do processo de transição política. (CAMPOS, 2012, p. 264)

Logo, como já expressei anteriormente: o processo de abertura, muito mais que uma vitória do grupo da “Sorbonne” frente aos militares “linha-dura”, em minha interpretação, se inscreve na necessidade que os criminosos tinham em encontrar uma saída da/para Ditadura, mesmo sem desconsiderar as contradições e disputas que o processo ensejou.

O livro didático do qual precisamos, deve contemplar a complexidade dessas questões.

---

<sup>82</sup> Para usar a expressão de Elio Gaspari.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões, sempre parciais e provisórias deste trabalho, foram sendo apresentadas ao decorrer do texto. Portanto, cabe nesta seção, para além de retomar em resumo as principais questões desenvolvidas ao longo da pesquisa, também utilizar este espaço para expressar de maneira mais livre e direta, alguns posicionamentos em relação aos problemas aqui discutidos.

Em primeiro lugar, este trabalho demonstrou que ainda existe um distanciamento considerável entre a produção especializada, aquilo que pesquisadores produzem a respeito da temática do Golpe civil-militar e da Ditadura civil-militar, e o que chega nas escolas, a partir do PNLD, nos materiais didáticos oferecidos aos professores<sup>83</sup>. Não apenas distanciamento, como também se verificou que existem muitos problemas de abordagem, problemas teóricos e metodológicos, bem como certa negligência a respeito de assuntos e problemas relevantes para se pensar a temática em questão<sup>84</sup>.

É bom lembrar que se tratam dos livros mais bem ranqueados<sup>85</sup> em número de distribuição do PNLD 2015-2017. Ou seja, o alcance físico destas obras foi e é muito relevante no sistema educacional brasileiro<sup>86</sup>. Também é importante ressaltar, que minha análise buscou, ao máximo, fugir do lugar comum: apontamento meramente descritivo e prescritivo, fazendo-se valer das ausências de toda e qualquer espécie a fim de justificar uma determinada crítica. Pautou-se, ao contrário, pelo critério de orientação daquilo que mais tem se discutido no âmbito historiográfico, além do que se apresenta como demandas políticas do presente, não desconsiderando as implicações e dificuldades de se compor o livro didático, questões sempre no meu horizonte a partir do olhar que lancei em cada livro.

Em segundo lugar, a análise buscou, a partir de quatro tópicos, (*Os agentes do golpe e as nomenclaturas do processo histórico, agentes e beneficiados pela Ditadura, Repressão e Luta Armada e O problema da transição*), temas amplamente desenvolvidos pela historiografia

---

<sup>83</sup> O argumento corrente de que as pesquisas acadêmicas demoram muito tempo para aparecerem materiais didáticos se mostra, no mínimo, questionável. O avanço tecnológico tornou muito mais fácil o acesso e o compartilhamento das pesquisas, também, como demonstrado, existe um amplo debate historiográfico sobre os principais assuntos do Golpe civil-militar e da Ditadura civil-militar, sendo intrigante que grandes editoras não possam oferecer às equipes de cada área o suporte necessário para o desenvolvimento adequado dos trabalhos.

<sup>84</sup> Não se resume a um distanciamento, entendo que se explica também por um maior espaço de uma determinada concepção historiográfica que, pode-se especular, vem demonstrando ser hegemônica no mercado editorial dos livros didáticos. Ao menos pela amostra significativa que consultei.

<sup>85</sup> Na verdade, trata-se do 1º, 3º e 4º colocado. Minha intenção inicial era de trabalhar com os três primeiros, no entanto, foi impossível ter acesso ao livro 2º colocado, mesmo depois de e-mails para editora e para vários departamentos da Secretaria de Educação do RS.

<sup>86</sup> Os livros aqui analisados apresentam quase que nenhuma diferença em relação às coleções submetidas para escolha do PNLD 2018-2020.

e que, em minha opinião, são úteis para tentar abranger qualitativamente a discussão sobre o período.

O primeiro capítulo buscou trabalhar as questões sobre *História e Ensino de História*, pensando os problemas que se desenvolvem entre a formação inicial e continuada do profissional, passando por uma reflexão sobre o ensino público da educação básica. Também foi desenvolvido uma reflexão teórica abordando os principais conceitos envolvidos na pesquisa, bem como uma abordagem a partir do próprio objeto de pesquisa, o livro didático, destacando algumas das características e implicações de se trabalhar com o mesmo.

No segundo capítulo, *O pretérito pretendido?! As narrativas sobre o Golpe e a Ditadura de 1964 no livro didático*, tratei do panorama historiográfico atual sobre os mais de 50 anos do advento golpista e a posterior Ditadura, situando, em especial, aquilo que maior relação possui com o proposto neste trabalho. Em seguida, passei ao tratamento das fontes, analisando como os agentes do golpe civil-militar aparecem nas mesmas e, principalmente, preocupado em verificar as nomenclaturas utilizadas em relação ao processo histórico em questão. Não há motivo de retomar detalhadamente o que já foi desenvolvido, mas é válido registrar que ainda paira uma preocupante narrativa que não consegue identificar e nomear de maneira clara quem conspirou e ajudou a derrubar Goulart. Pior, como demonstrei, em algumas narrativas nem conseguimos saber que o golpe teve participação civil, e não apenas pelo não uso do termo “civil-militar”.

No que se refere a utilização da nomenclatura sobre o período inaugurado em 1964 e que perdurou até 1985, a situação também demonstra preocupação. O livro que compõe a coleção que ocupa o primeiro lugar em distribuição não utiliza o termo Ditadura (ocorrência periférica de apenas três vezes) e usa com malograda cautela o termo “Regime Militar”. Nenhum dos três livros utiliza o termo Ditadura civil-militar. Talvez passe por aí o tímido apontamento sobre os que se beneficiaram da Ditadura civil-militar. O fenômeno de se fazer uma Ditadura “desaparecer” (SAFATLE; TELES, 2010), tenho convicção; passa por um uso irrefletido, e em alguns casos inadequados, dos nomes para se referir ao período aqui estudado.

Cabe agora fazer um posicionamento. O leitor percebeu que ainda que minha narrativa, ao longo do texto, tenha dado ênfase à necessidade de se utilizar o vocábulo “Ditadura”, me detive apenas em apresentar as discussões em relação às diferentes opções: Ditadura Militar (FICO, 2017), Ditadura civil-militar (REIS, 2014), (DREIFUSS, 1981), (CAMPOS, 2012), Ditadura empresarial-militar (FONTES, 2014), (CALIL, 2014). Neste momento, parece pertinente indicar aquele que acredito ser o vocábulo composto, (conceito), mais adequado para o tratamento do período. Na minha visão é o de *Ditadura civil-militar*. Parto das considerações

desenvolvidas por Dreifuss e retomadas neste trabalho a partir das colocações de Pedro Campos (2012). Sendo assim, minha utilização do termo Ditadura civil-militar não é tão abrangente quanto o entendimento e utilização empregada por alguns autores<sup>87</sup>, mas especificamente vinculada a necessidade de apontar para a classe que esteve (em conjunto com os militares) na direção do estado ditatorial: a burguesia nacional<sup>88</sup>. Minha opção em deixar tal posição em suspenso, (inclusive no título do trabalho), corresponde ao entendimento de que para o melhor tratamento do debate proposto nesta pesquisa, este seria o caminho a ser seguido.

O último capítulo, *A reivindicação do passado e a disputa do presente: a História como bandeira de batalha*, trouxe a análise dos outros três tópicos; a saber: *agentes e beneficiados pela Ditadura, repressão e luta armada e o problema da transição*. Este capítulo foi o que mais deixou evidente a tensão e as disputas do/no presente a partir de uma reivindicação do passado. Não foi sem razão que os coloquei sob um capítulo que carrega em seu título a ideia de “batalha”. No caso dos *agentes e beneficiados pela Ditadura*, mesmo na ausência (ou na tímida e parcial exposição) de quem ganhou dinheiro e galgou poder com a Ditadura, de nenhuma referência às ilicitudes cometidas durante o regime, da reprodução irrefletida e acrítica das grandes obras da Ditadura, sem discutir seus impactos (sociais, ambientais e econômicos), conseguimos ter uma dimensão da “batalha”.

Nos dois tópicos restantes, *repressão e luta armada e o problema da transição*, verifiquei como um dos maiores problemas, a completa ausência de pensar com o presente. Ambos os assuntos possuem imbricadas relações com o tempo presente, e isso, infelizmente, não é explorado. Como tratar da repressão e luta armada, sem apresentar minimamente as lutas das famílias dos mortos e desaparecidos? Tampouco se faz referência à constituição da

---

<sup>87</sup> (REIS, 2014)

<sup>88</sup>É importante atentar para a própria contradição e luta intraclasse na burguesia nacional, que representavam projetos diferentes de desenvolvimento. Claudia Wasserman, em artigo muito interessante e com vigor reflexivo, propõe uma problematização dos diferentes ‘futuros perdidos no passado’, intitulado “1964 – tudo que se perdeu”, lembra o cenário de desenvolvimento capitalista na América Latina: “No interior do bloco capitalista, em toda a América Latina, sobretudo nos países mais desenvolvidos e industrializados, com a presença de um proletariado combativo e uma burguesia fortalecida, como no Brasil, Argentina, Chile e México, existiam ao menos duas correntes, dois projetos de desenvolvimento capitalista, dois modelos de acumulação que supunham formas de vínculo diferentes com o centro hegemônico do capitalismo e uma organização social diferenciada em cada uma das propostas. Um dos projetos era liderado pela chamada “burguesia associativa”, que defendia uma política econômica flexível e neoliberal. Defendiam uma abertura ao capital estrangeiro e a minimização do papel do Estado na economia. O outro projeto para o Brasil era representado por uma parcela da burguesia que era nacionalista, os governantes populistas, que defendiam o desenvolvimento nacional autônomo, a redução da dependência, a nacionalização dos setores estratégicos da economia, a implementação de uma política externa afirmativa e a renegociação da dívida externa. No campo das relações com o proletariado, argumentavam a favor de uma harmonização das relações entre capital e trabalho, de modo a permitir o controle das chamadas “classes perigosas”, os trabalhadores.” (WASSERMAN, 2006, p. 59)

Comissão Nacional da Verdade, e ainda caso o impeditivo fosse a data de edição dos livros, bem sabemos que a sua discussão é anterior.

Ainda sobre o tópico da *repressão e luta armada* causou desconforto a narrativa de Jorge Ferreira e seus colegas que, em determinado momento sugeriram, também para este assunto, sua tese de divisão de responsabilidades<sup>89</sup>, colocando o Terror de Estado praticado pela Ditadura, como resultado da radicalização de parte a parte: “Assim, enquanto as esquerdas revolucionárias escolheram a luta armada, a direita militar escolheu o endurecimento político.” (FERREIRA, et all, 2013, 221). Parece-me um equívoco tratar este tema desta forma, ainda mais em um livro didático. O último tópico, *o problema da transição*, possui a já indicada ausência de proposição reflexiva em relação ao presente (nas três obras analisadas) o que compromete bastante o “fechamento do assunto” para ser trabalhado em sala de aula. Talvez o tema mais candente, que poderia ter sido abordado na sua complexa dimensão temporal seja o da Lei de Anistia e todas as suas implicações e importância para construção de uma democracia.

Este trabalho faz parte de um esforço. Um esforço militante, pode-se dizer. Um esforço de um professor da precarizada rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, mas também de um cidadão, que reclama atenção para que se dê a devida relevância às discussões sobre o conteúdo dos livros didáticos que chegam às escolas, para que estejamos atentos às sutilezas com que determinadas narrativas vão consolidando uma espécie de “esvaziamento de sentido” sobre um período que deixou marcas tão nefastas e profundas em nossa sociedade. Sociedade que na conjuntura atual assistiu a outro Golpe. Um Golpe midiático-parlamentar, em 2016, perpetrado pelas mesmas forças simbólicas que nos impuseram, num passado-presente, 21 anos de Ditadura civil-militar.

---

<sup>89</sup> “Para os estudiosos do assunto, o AI-5 reflete o fato de os grupos de esquerda revolucionários e a direita militar terem escolhido o caminho da radicalização para resolver seus conflitos e divergências – radicalismo que vinha desde 1964.” (FERREIRA; et all, 2013, p.221).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. **Processos de construção do saber histórico escolar**. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 11, jul. 2005. Último acesso em 12/05/16. Disponível em [www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/11834/10400](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/11834/10400)

APPLE, Michael W. [et al] (Org). **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: nunca mais**. 41º ed. São Paulo: Vozes, 1985.

BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado?: História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade**. 1º edição – Jundiaí, SP: Paco editorial, 2017.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado em História Social da F. F. L. C. H/USP, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. 11º ed., São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo, Unesp, 2004.

BREMER, Maria Aparecida de Souza; KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio integrado: uma história de contradições**. IX Anped Sul, 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho\\_e\\_Educacao/Trabalho/05\\_01\\_24\\_2217-6580-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf). Acesso em 10/02/2016.

CALIL, Gilberto. **O sentido histórico do golpe de 1964 e da ditadura e suas interpretações**. In: MATTOS, Marcelo Badaró; VEGA, Rubén. (Orgs.). **Trabalhadores e ditaduras: Brasil, Espanha e Portugal**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 13 – 34.

CAIMI, Flávia. **Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa**. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs). **O ensino de história em questão: cultura histórica, uso do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. **A ditadura dos Empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964 – 1985**. (Tese Doutorado Social em História) – Universidade Federal Fluminense, 2012.

CASTEX, Lilian Costa. **Ditadura Militar Brasileira: o conceito substantivo na memória coletiva e no âmbito escolar**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013 – PUC-PR- 23 a 26 de setembro de 2013. Último acesso em 20/02/16, disponível em <http://educere.pucpr.br/publicacao-em-anais/>

COELHO, Eurelino. **DOIS GOLPES, DUAS DITADURAS**. Hist. R., Goiânia, v. 20, n. 1, p. 120–141, jan./abr. 2015. Acessado em 15/05/2016, disponível em <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/historia/article/viewFile/39368/19959>

CUNHA, Maria de Fátima da; XAVIER, Érica da Silva. **Entre a indústria editorial, a academia e o estado: o livro didático de história em questão**. Cadernos do CEOM Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina. Chapecó: Argos, 2011, p. 136. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/.../540> Acessado em 09/05/16.

DREIFUSS, René Armand. **1964:A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. 3ª edição, Petrópolis: Vozes, 1981.

DOSSE, François. **História do Tempo Presente e Historiografia**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 05 - 22. jan./jun. 2012.

DUMOULIN, Olivier. **O papel social do historiador: da cátedra ao tribunal**. 1ª edição – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ECONOMIA. ‘**Quem são os podres de ricos? | 5 Perguntas para Antônio Cattani**’, Portal Sul 21, Porto Alegre, 02 set. 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/jornal/quem-sao-os-podres-de-ricos-5-perguntas-para-antonio-cattani/>

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História**. Revista de História, João Pessoa, jul/dez, 2005. Acessado em 12/05/2016, disponível em [www.periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/viewFile/11333/6447](http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/viewFile/11333/6447)

FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. **1964 - O golpe que derrubou um presidente e pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014.

FICO, Carlos. **Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **O Golpe de 1964: momentos decisivos**. Série História nº35 FGV de Bolso. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

\_\_\_\_\_. **Além do Golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 47, p.29-60 – 2004.

\_\_\_\_\_. **História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis - o caso brasileiro** VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.43-59, jan/jun 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: Edusc, 2003.

\_\_\_\_\_. **História depois do fim da História**. Bauru, SP: EDUSC, 1998. p. 37.

FONTES, Virginia Maria; MENDONÇA, Sonia Regina de. **História do Brasil recente – 1964 – 1992**. – 5ª Edição – São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nas lutas** – Prefácio. In:MELO, Demian Bezerra de. (Org.). A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. P. 9 – 16.

GABRIEL, Carmem Teresa. **USOS E ABUSOS DO CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.** Último acesso em 11/05/16, disponível em: [http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llesp/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_03-0021/imagens/01/usos\\_abusos\\_transposicao\\_didatica.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_I/aula_03-0021/imagens/01/usos_abusos_transposicao_didatica.pdf)

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **O preço de uma reconciliação extorquida.** In: SAFATLE, Vladimir; TELES, Edson. (Orgs.). O que resta da ditadura: a exceção brasileira. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 177 – 186.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. **A Ditadura Civil-Militar em Sala de Aula: desafios e compromissos com o resgate da História Recente e da Memória.** In: BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (Org.). Ensino de História - Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010, p. 183-201.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 19ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva e memória individual.** In: \_\_\_\_\_. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **O Jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

HUYSEN, Andreas. **Passados presentes: mídia, política, amnésia.** In: \_\_\_\_\_. Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. p. 9-40.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. **História, Política e Ensino.** In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 11ª ed., São Paulo: Contexto, 2010.

JENKINS, Keith. **A história repensada.** São Paulo: Contexto, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?** In Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em 10/02/2016.

LEHNEN, Leila. **Memórias manchadas e ruínas memoriais em A mancha e “O condomínio”, de Luis Fernando Veríssimo.** Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 43, p. 69-97, jan./jun. 2014.

LOVATO, Bárbara Hartung; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. **Introdução ao estudo da**

**História: Temas e Textos.** Porto Alegre: Edição das autoras, 2013.

LUZ, Luiz; SANTO, Eniel. **Didática no ensino superior: Perspectivas e desafios.** SABERES, Natal – RN, v. 1, n.8, ago. 2013, 58-73. Acessado em 12/05/16, disponível em [www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/2201](http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/2201)

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Série Cadernos de Gestão. Vol. III. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MACEDO, José Rivair. **História e livro didático: o ponto de vista de um autor.** In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. Questões de teoria e metodologia da história. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 289-301.

MAESTRI, Mário. **O Homem que encurtou a ditadura brasileira.** Correio da Cidadania, publicado em 15 de maio de 2014. Artigo acessado em 20/06/14, disponível em [http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9610:submanchete150514&catid=72:imagens-rolantes](http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9610:submanchete150514&catid=72:imagens-rolantes)

MAGALHÃES, Mário. **Marighela o guerrilheiro que incendiou o mundo – 1º Edição –** São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 317

MENDONÇA, Sonia. **O campo “vai ao golpe.** In: MATTOS, Marcelo Badaró; VEGA, Rubén. (Orgs.). **Trabalhadores e ditaduras: Brasil, Espanha e Portugal.** Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 35 – 56.

MELO, Demian Bezerra de. (Org.). **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

\_\_\_\_\_. **O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão.** In: MELO, Demian Bezerra de. (Org.). **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 157 – 188.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MATTOS, Marcelo Badaró; VEGA, Rubén. (Org). **Trabalhadores e Ditaduras: Brasil, Espanha e Portugal.** Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

\_\_\_\_\_. **As bases teóricas do revisionismo: o culturalismo e a historiografia brasileira contemporânea.** In: MELO, Demian Bezerra de. (Org.). **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 67 – 98.

MIRANDA, Sonia; LUCA, Tania. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

NEVES, Deborah Regina Leal. **A persistência do passado: patrimônio e memórias da ditadura em São Paulo e Buenos Aires.** Dissertação de mestrado, USP, 2014.

PADRÓS, Enrique Serra. **Como el Uruguay no hay... Terror de Estado e Segurança Nacional – Uruguai (1968 – 1985): do Pachecato à Ditadura Civil-Militar.** Tese (Doutorado

em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005, disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6149>

\_\_\_\_\_. **História do Tempo Presente, Ditaduras de Segurança Nacional e Arquivos Repressivos.** Tempo e Argumento Revista do Programa de Pós Graduação da UDESC, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 30 – 45, jan. / jun. 2009.

\_\_\_\_\_. (Org). **Cone Sul em tempos de Ditadura: reflexões e debates sobre a História Recente.** Porto Alegre: EVANGRAF/UFRGS, 2013.

PEREIRA, Mateus H. F; PEREIRA, Andreza C. I. **Os sentidos do Golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1970-2000): entre continuidades e discontinuidades.** Artigo acessado em 20/06/14, disponível em [www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/.../v15n30a09.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/.../v15n30a09.pdf)

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos históricos, Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, v. 2, n. 3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. **O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996. Pp. 103-130.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de História.** Chapecó: Argos, 2004.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988.** 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

\_\_\_\_\_. [et al] (Org). **À sombra das ditaduras: Brasil e América Latina.** 1º edição – Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

ROLLEMBERG, Denise. **Esquerdas revolucionárias e luta armada.** In: Jorge Ferreira e Lucília de Almeida Neves Delgado (orgs.). O Brasil Republicano. O tempo da ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v. 4, p. 43-91.

SAFATLE, Vladimir; TELES, Edson. (Orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira.** 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma**

**ciência pós-moderna.** Estudos Avançados. São Paulo, v. 2, maio/agosto 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SFFNER, Fernando. **Teoria, metodologia e ensino de História.** In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. Questões de teoria e metodologia da história. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 257-288.

SCHMIDT, Benito Bisso. **A patrimonialização do trauma no Brasil e na Argentina após as ditaduras de Segurança Nacional: entre o íntimo e o público.** In FLORES, Maria Bernardete Ramos; PETERLE, Patricia (orgs.). História e Arte: Herança, Memória e Patrimônio. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 11º ed., São Paulo: Contexto, 2010.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castelo.** 5º edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra: 1976.

WASSERMAN, Claudia. **O livro didático: aspectos teórico-metodológicos relevantes na sua produção.** In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. Questões de teoria e metodologia da história. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 249-255.

\_\_\_\_\_. **O império da Segurança Nacional: o golpe militar de 1964 no Brasil.** In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; WASSERMAN, Claudia. Ditaduras militares na América Latina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 27 – 44.

\_\_\_\_\_. **Golpe de 1964 - Tudo o que se perdeu.** In: Enrique Serra Padrós. (Org.). As ditaduras de Segurança Nacional. Brasil e Cone Sul. 1ed. Porto Alegre: CORAG, 2006, v. 1, p. 55-62.

WEISSHEIMER, Marco. **‘O golpe de 2016 nos ajuda a ver como a construção de 64 e da ditadura foi paulatina’** Portal Sul 21, Porto Alegre,, 16 out.. 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/jornal/o-golpe-de-2016-nos-ajuda-ver-como-construcao-de-64-e-da-ditadura-foi-paulatina/>

WOOD, Ellen Meiksins. **O que é a agenda “pós-moderna”?** In: WOOD, E.; FOSTER, J. B. (Orgs.). Em defesa da História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. P. 7-22.

KONRAD, Diorge. **Ditadura Civil-Militar e Historiografia: repressão e resistência no Rio Grande do Sul.** In: PADRÓS, Enrique Serra et al. Cone Sul em tempos de Ditadura: reflexões e debates sobre a História Recente. Porto Alegre: EVANGRAF – UFRGS, 2013. p. 49-83.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2006.

TOLEDO, Caio Navarro de. **1964: Golpismo e democracia. As falácias do revisionismo.** Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, n. 19, 2004.

**Fontes:**

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Conexões com a História: Da expansão imperialista aos dias atuais.** Volume 3, 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania.** 3º Volume. 1ª Edição. São Paulo: FTD, 2013;

FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; SANTOS, Georgina dos Santos; VAINFAS, Ronaldo. **O mundo por um fio: do século XX ao XXI.** História 3. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

## ANEXO

**ANEXO A - PNLD 2015: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**  
**Coleções mais distribuídas por componente curricular**  
**História<sup>90</sup>**

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipos	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27569C0601	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	L	288	19	557.648	1.385.765
	27569C0601	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	M	400	26	7.353	
	27569C0602	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	L	288	19	437.530	
	27569C0602	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	M	400	26	6.201	
	27569C0603	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	L	288	19	371.457	
2ª	27567C0601	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 1	L	288	19	406.460	997.744
	27567C0601	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 1	M	400	26	5.410	
	27567C0602	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 2	L	288	19	312.913	
	27567C0602	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 2	M	400	26	4.472	
	27567C0603	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 3	L	272	18	264.445	
	27567C0603	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 3	M	384	25	4.044	
3ª	27642C0601	1 DAS ORIGENS DA HUMANIDADE À EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA	L	248	16,5	334.660	821.104
	27642C0601	1 DAS ORIGENS DA HUMANIDADE À EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA	M	384	25	4.442	
	27642C0602	2 DA CONQUISTA DA AMÉRICA AO SÉCULO XIX	L	248	16,5	257.731	
	27642C0602	2 DA CONQUISTA DA AMÉRICA AO SÉCULO XIX	M	392	25,5	3.693	
	27642C0603	3 DO AVANÇO IMPERIALISTA NO SÉCULO XIX AOS DIAS ATUAIS	L	272	18	217.263	
4ª	27570C0601	HISTÓRIA 1	L	288	19	248.004	594.275
	27570C0601	HISTÓRIA 1	M	400	26	3.190	
	27570C0602	HISTÓRIA 2	L	288	19	184.987	
	27570C0602	HISTÓRIA 2	M	384	25	2.581	
	27570C0603	HISTÓRIA 3	L	288	19	153.240	
	27570C0603	HISTÓRIA 3	M	400	26	2.273	
5ª	27603C0601	OFICINA DE HISTÓRIA	L	288	19	243.077	592.771
	27603C0601	OFICINA DE HISTÓRIA	M	400	26	3.056	
	27603C0602	OFICINA DE HISTÓRIA	L	272	18	184.575	
	27603C0602	OFICINA DE HISTÓRIA	M	384	25	2.452	
	27603C0603	OFICINA DE HISTÓRIA	L	280	18,5	157.430	
	27603C0603	OFICINA DE HISTÓRIA	M	392	25,5	2.181	

<sup>90</sup> Dados do site do FNDE: [www.fnde.gov.br/arquivos/.../35-dados-estatisticos?...pnld-2015...mais-distribuidas...](http://www.fnde.gov.br/arquivos/.../35-dados-estatisticos?...pnld-2015...mais-distribuidas...)  
 Acesso em 24/01/17.

6ª	27632C0601	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 1	L	288	19	236.316	579.939
	27632C0601	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 1	M	376	24,5	3.077	
	27632C0602	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 2	L	288	19	181.702	
	27632C0602	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 2	M	376	24,5	2.545	
	27632C0603	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 3	L	288	19	154.038	
	27632C0603	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 3	M	376	24,5	2.261	
7ª	27566C0601	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME 1	L	264	17,5	166.803	410.737
	27566C0601	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME 1	M	344	22,5	2.253	
	27566C0602	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME 2	L	288	19	130.526	
	27566C0602	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME 2	M	384	25	1.907	
	27566C0603	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME 3	L	288	19	107.545	
	27566C0603	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME 3	M	368	24	1.703	
8ª	27601C0601	NOVO OLHAR HISTÓRIA	L	288	19	162.206	401.642
	27601C0601	NOVO OLHAR HISTÓRIA	M	400	26	2.123	
	27601C0602	NOVO OLHAR HISTÓRIA	L	288	19	126.659	
	27601C0602	NOVO OLHAR HISTÓRIA	M	400	26	1.779	
	27601C0603	NOVO OLHAR HISTÓRIA	L	288	19	107.275	
	27601C0603	NOVO OLHAR HISTÓRIA	M	400	26	1.600	
9ª	27565C0601	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - DOS PRIMEIROS HUMANOS AO ESTADO MODERNO - VOLUME 1	L	272	18	153.886	376.129
	27565C0601	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - DOS PRIMEIROS HUMANOS AO ESTADO MODERNO - VOLUME 1	M	376	24,5	1.990	
	27565C0602	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - O MUNDO MODERNO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA -	L	288	19	118.062	
	27565C0602	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - O MUNDO MODERNO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA -	M	400	26	1.634	
	27565C0603	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - DO SÉCULO XIX AOS DIAS DE HOJE - VOLUME 3	L	288	19	99.098	
	27565C0603	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - DO SÉCULO XIX AOS DIAS DE HOJE - VOLUME 3	M	392	25,5	1.459	
10ª	27643C0601	1 DAS ORIGENS DO HOMEM À CONQUISTA DO NOVO MUNDO	L	256	17	132.160	327.079
	27643C0601	1 DAS ORIGENS DO HOMEM À CONQUISTA DO NOVO MUNDO	M	352	23	1.784	
	27643C0602	2 DA COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA AO SÉCULO XIX	L	240	16	103.300	
	27643C0602	2 DA COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA AO SÉCULO XIX	M	320	21	1.507	
	27643C0603	3 DA EXPANSÃO IMPERIALISTA AOS DIAS ATUAIS	L	272	18	86.962	
	27643C0603	3 DA EXPANSÃO IMPERIALISTA AOS DIAS ATUAIS	M	368	24	1.366	

11ª	27513C0601	CAMINHOS DO HOMEM - 1º ANO	L	288	19	100.968	246.815
	27513C0601	CAMINHOS DO HOMEM - 1º ANO	M	400	26	1.356	
	27513C0602	CAMINHOS DO HOMEM - 2º ANO	L	288	19	77.518	
	27513C0602	CAMINHOS DO HOMEM - 2º ANO	M	400	26	1.122	
	27513C0603	CAMINHOS DO HOMEM - 3º ANO	L	288	19	64.848	
	27513C0603	CAMINHOS DO HOMEM - 3º ANO	M	400	26	1.003	
12ª	27562C0601	HISTÓRIA	L	288	19	71.382	178.769
	27562C0601	HISTÓRIA	M	392	25,5	957	
	27562C0602	HISTÓRIA	L	280	18,5	56.810	
	27562C0602	HISTÓRIA	M	384	25	828	
	27562C0603	HISTÓRIA	L	288	19	48.038	
	27562C0603	HISTÓRIA	M	392	25,5	754	
13ª	27517C0601	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 1	L	264	17,5	51.559	127.716
	27517C0601	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 1	M	376	24,5	812	
	27517C0602	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 2	L	288	19	40.549	
	27517C0602	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 2	M	400	26	719	
	27517C0603	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 3	L	272	18	33.409	
	27517C0603	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 3	M	384	25	668	
14ª	27564C0601	HISTÓRIA EM DEBATE	L	272	18	45.769	112.782
	27564C0601	HISTÓRIA EM DEBATE	M	352	23	636	
	27564C0602	HISTÓRIA EM DEBATE	L	288	19	35.202	
	27564C0602	HISTÓRIA EM DEBATE	M	368	24	525	
	27564C0603	HISTÓRIA EM DEBATE	L	288	19	30.170	
	27564C0603	HISTÓRIA EM DEBATE	M	368	24	480	
15ª	27563C0601	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE MEMÓRIA DAS ORIGENS	L	272	18	37.604	94.743
	27563C0601	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE MEMÓRIA DAS ORIGENS	M	352	23	561	
	27563C0602	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE FUNDAMENTOS DA MODERNIDADE	L	272	18	30.410	
	27563C0602	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE FUNDAMENTOS DA MODERNIDADE	M	352	23	492	
	27563C0603	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE O CONTEMPORÂNEO: MUNDO DAS RUPTURAS	L	288	19	25.221	
	27563C0603	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE O CONTEMPORÂNEO: MUNDO DAS RUPTURAS	M	368	24	455	
16ª	27561C0601	HISTÓRIA	L	272	18	36.113	90.614
	27561C0601	HISTÓRIA	M	352	23	525	
	27561C0602	HISTÓRIA	L	288	19	28.878	
	27561C0602	HISTÓRIA	L	368	24	460	
	27561C0603	HISTÓRIA	L	288	19	24.222	
	27561C0603	HISTÓRIA	M	368	24	416	
17ª	27568C0601	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	L	272	18	34.578	84.988
	27568C0601	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	M	352	23	475	
	27568C0602	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	L	288	19	26.508	
	27568C0602	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	M	368	24	399	
	27568C0603	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	L	288	19	22.665	
	27568C0603	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	M	368	24	363	
18ª	27610C0601	POR DENTRO DA HISTÓRIA, 1	L	288	19	30.849	76.407
	27610C0601	POR DENTRO DA HISTÓRIA, 1	M	400	26	488	
	27610C0602	POR DENTRO DA HISTÓRIA, 2	L	264	17,5	24.305	
	27610C0602	POR DENTRO DA HISTÓRIA, 2	M	376	24,5	427	
	27610C0603	POR DENTRO DA HISTÓRIA, 3	L	256	17	19.946	
	27610C0603	POR DENTRO DA HISTÓRIA, 3	M	368	24	392	
19ª	27597C0601	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 1	L	278	18,375	27.428	66.396
	27597C0601	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 1	M	374	24,375	373	
	27597C0602	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 2	L	288	19	20.773	
	27597C0602	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 2	M	400	26	307	
	27597C0603	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 3	L	288	19	17.241	
	27597C0603	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 3	M	400	26	274	