

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

RAFAEL MARTINS NEVES

A DITADURA MILITAR BRASILEIRA REPRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA (1985-2014)

Alfenas/MG
2019

RAFAEL MARTINS NEVES

A DITADURA MILITAR BRASILEIRA REPRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA (1985-2014)

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Educação e Sociedade – Questões Históricas, Filosóficas e Sociológicas.

Orientadora: Juliana Miranda Filgueiras.

Alfenas/MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca campus Poços de Caldas

N518d Neves, Rafael Martins.

A ditadura militar brasileira representada nos livros didáticos de história (1985-2014) / Rafael Martins Neves . -- Alfenas/MG, 2019. 245 f. --

Orientador(a): Juliana Miranda Filgueiras.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

Bibliografia.

1. História - Estudo e ensino. 2. Educação - História. 3. Brasil - História - 1964-1985. 4. História - Livros didáticos. I. Filgueiras, Juliana Miranda. II. Título.

CDD – 907

Ficha Catalográfica elaborada por Thaís Aparecida de Lima
Bibliotecária-Documentalista CRB6/3032

RAFAEL MARTINS NEVES

**“A DITADURA MILITAR BRASILEIRA REPRESENTADA NOS LIVROS DE
HISTÓRIA (1985-2014)”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 17/19/2019

Profa. Dra. Juliana Miranda Filgueiras
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Juliana Miranda Filgueiras

Prof. Dr. Kazumi Munakata
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUC-SP

Assinatura: Kazumi Munakata

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Paulo Romualdo Hernandez

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio incondicional em todos os momentos neste percurso;

Aos amigos e às amigas, pelo companheirismo cotidiano de onde tiramos força para seguir;

Aos colegas de trabalho na Escola Estadual Iracema Rodrigues e no IFSULDEMINAS – *Campus* Poços de Caldas, sem os quais essa pesquisa não teria sido possível;

À minha orientadora, professora Dr.^a Juliana Miranda Filgueiras, pelas orientações precisas, críticas construtivas e, sobretudo, pela paciência em lidar com as adversidades que enfrentei ao longo do caminho;

Aos professores Dr. Paulo Romualdo Hernandez e Dr. Kazumi Munakata, por aceitarem o convite para participar da banca examinadora e pelas orientações fundamentais a esse trabalho;

Aos professores Dr. José Cássio Másculo e Dr.^a Marta Gouveia Rovai, pela disponibilidade de participarem como suplentes da banca examinadora;

Aos professores e demais profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, pelo empenho na formação de seus discentes;

Ao IFSULDEMINAS, pela concessão de bolsa no Programa de Incentivo à Qualificação (PIQ), no ano de 2018;

A todos minha gratidão.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as representações da ditadura militar brasileira nos livros didáticos de História, destinados ao Ensino Fundamental II, que circularam nas edições do Programa Nacional do Livro Didático entre 1985 e 2014. A partir dos referenciais teóricos de Alain Choppin, Roger Chartier, Ivor Goodson e André Chervel, buscamos compreender como os manuais construíram diferentes representações sobre o período, levando em consideração aspectos de seu processo de produção e distribuição. Nesse sentido, foram selecionados livros de diferentes fases do programa, de modo a constituir uma visão histórica das representações acerca do período. Nos primeiros anos, até a implementação da avaliação pedagógica pelo MEC, foram veiculadas obras com visões conflitantes acerca do regime militar. Algumas delas, que haviam sido editadas durante o final do regime, apontavam o golpe como reação a um contexto de potencial subversão da ordem, legitimavam a repressão e adotavam um tom laudatório quanto à política econômica dos militares, enfatizando seu impacto no crescimento. Outras, feitas por diferentes autores em um contexto de renovação da disciplina de História, representavam de forma bastante crítica a ditadura, sobretudo em questões políticas e econômicas. Compreendiam o golpe como uma articulação de setores das classes dominantes e dos Estados Unidos visando assegurar seus privilégios, denunciavam a brutalidade repressiva e questionavam o modelo econômico, marcado pela retirada de direitos dos trabalhadores e pela concentração de renda. Após a implementação do processo de avaliação pedagógica, os livros que de alguma forma legitimavam o autoritarismo saem do mercado. Além disso, ganham espaço nos manuais temáticas ligadas à cultura e ao cotidiano do período.

Palavras-chave: História da Educação. Ensino de História. Ditadura Militar. Livros Didáticos.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the representations of the Brazilian military dictatorship in the history textbooks, destined for the Elementary School II, which circulated in the editions of the National Textbook Program between 1985 and 2014. From the theoretical references of Alain Choppin, Roger Chartier, Ivor Goodson and André Chervel, seek to understand how the manuals built different representations about the period, taking into account aspects of their production and distribution process. In this sense, books were selected from different phases of the program, in order to constitute a historical view of the representations about the period. In the early years, until the implementation of the pedagogical evaluation by MEC, works with conflicting views on the military regime were aired. Some of them, which had been edited during the end of the regime, pointed to the coup as a reaction to a context of potential subversion of the order, legitimized repression and adopted a laudatory tone about the military's economic policy, emphasizing its impact on growth. Others, made by different authors in a context of renewal of the discipline of history, represented the dictatorship quite critically, especially in political and economic matters. They understood the coup as an articulation of sectors of the ruling classes and the United States to secure their privileges, denounced repressive brutality, and questioned the economic model, marked by the withdrawal of workers' rights and the concentration of income. After the implementation of the pedagogical evaluation process, the books that somehow legitimized authoritarianism leave the market. In addition, they gain space in the thematic manuals related to the culture and daily life of the period.

Keywords: History of Education. History Teaching. Military Dictatorship. Didactic Books.

LISTA DE QUADROS TABELAS

Quadro 1 – Cargos de coordenação nas edições do PNLD de História.....	45
Quadro 2 - Cargos de revisão nas edições de 2011 e 2014 do PNLD de História.....	50
Tabela 1 – Composição das equips avaliadoras nas edições do PNLD de História.....	48
Tabela 2 – Número de páginas das obras com organização convencional ou seriada.....	70
Tabela 3 – Numero de páginas das obras de História Geral.....	72
Tabela 4 – Temáticas abordadas pelos capítulos das obras de História Geral.....	74
Tabela 5 – Nome dos capítulos sobre o regime militar nas obras de História Geral.....	76
Tabela 6 – Relação entre quantidade de páginas sobre a ditadura militar e total da obra.....	105
Tabela 7 – Tipos de exercícios sobre a ditadura militar.....	165

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1	Os estudos sobre livros didáticos no Brasil.....	10
1.2	A ditadura militar nos livros didáticos como objeto de pesquisa.....	13
1.3	Referencial teórico e metodológico utilizado.....	22
1.4	Estrutura do trabalho.....	31
2	OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, O PNLD E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	33
2.1	O mercado de livros didáticos no Brasil, os programas estatais e a criação do PNLD.....	33
2.2	A implementação do processo de avaliação pedagógica no PNLD.....	37
2.3	Os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de História.....	41
2.4	A avaliação pedagógica na área de História.....	46
3	OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS: AUTORES E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	56
3.1	Os livros didáticos analisados e seus autores.....	56
3.2	A organização curricular das obras analisadas.....	67
4	AS REPRESENTAÇÕES DA INSTAURAÇÃO DO REGIME MILITAR: DE “REVOLUÇÃO” ÀS DIFERENTES INTERPRETAÇÕES SOBRE O GOLPE.....	80
4.1	“Revolução de 1964”: a narrativa produzida por Borges Hermida e Elian Alabi Lucci.....	80
4.2	Invertendo a narrativa: de “revolução” ao “golpe”.....	84
4.3	O terceiro conjunto de livros: continuidades e rupturas.....	91
5	A DITADURA MILITAR BRASILEIRA REPRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	104
5.1	Relações internacionais no contexto da Guerra Fria.....	109
5.2	Economia.....	113
5.3	Repressão e Resistência.....	126
5.4	Propaganda política, apoio civil, indiferença e “alienação”.....	143
5.5	O processo de abertura política.....	151
6	OS EXERCÍCIOS.....	164

6.1	A primeira fase do PNLD.....	167
6.2	Os PNLDs de 1999, 2002 e 2005.....	169
6.3	Os PNLDs de 2008, 2011 e 2014.....	173
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
	REFERÊNCIAS.....	181
	APÊNDICE A – Imagens.....	186

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da ditadura militar brasileira têm se tornado cada vez mais presentes nos últimos anos. Diferentes representações sobre o período são difundidas pela imprensa, pelo cinema e pela música. Na academia, o volume de estudos dedicados à temática também tem crescido, com uma série de artigos, dissertações e teses, além da publicação de um grande número de livros. Além disso, os trabalhos da comissão da verdade, entre 2011 e 2014, suscitaram uma variedade de debates: de um lado, grupos em prol da divulgação de informações sobre o período como uma forma de construir uma memória social que condenasse o autoritarismo de forma mais veemente; de outro, aqueles que acusavam os trabalhos da comissão de “revanchismo”, defendendo que a melhor postura em relação ao nosso passado sombrio é o esquecimento. No bojo dessa efervescência de múltiplas representações, é também notável o recrudescimento de visões positivas da ditadura, que vem ganhando espaço nas redes sociais (NAPOLITANO, 2014).

Frente a tudo isso, o presente trabalho surgiu da necessidade de compreender como a temática da ditadura militar é tratada na escola. Em meio a tantas informações e visões conflitantes, o espaço escolar deveria ser aquele que apresentaria aos alunos conhecimentos sistematizados sobre o período em questão, de forma que pudessem analisar criticamente os discursos com os quais se deparam no seu cotidiano. Para tanto, é necessária uma compreensão histórica da abordagem de tais conteúdos pela escola, capaz de relacioná-los intrinsecamente ao processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, não basta estudar quais representações sobre a ditadura foram apresentadas, mas também a forma como se pretendia organizar e apresentar tais conteúdos para facilitar os objetivos de ensino.

Como forma de atender a tal necessidade, foi feita a escolha de utilizar os livros didáticos como fontes para a pesquisa. Estes são considerados fontes extremamente importantes, uma vez que se encontram na articulação entre prescrições curriculares oficiais e a prática do professor na sala de aula (CHOPPIN, 2002). É necessário ressaltar, entretanto, que esta dissertação não se propôs a trabalhar com as apropriações e os usos dos manuais por parte de professores e alunos. Nosso foco se concentrará na emissão da mensagem, nas estratégias discursivas, didáticas e editoriais que buscam impor aos consumidores de materiais didáticos uma determinada leitura (CHARTIER, 2002).

Os livros analisados fizeram parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e se destinam ao ciclo final do ensino fundamental. O recorte temporal foi estabelecido de acordo com a cronologia do programa. Criado em 1985, com o objetivo de universalizar a

distribuição de livros didáticos do então chamado primeiro grau, o PNLD passou a distribuir obras de quinta a oitava séries em 1987. Até a edição de 1992 ainda não existia um processo de avaliação pedagógica por parte do Ministério da Educação (MEC). Sendo assim, os livros eram avaliados apenas em questões técnicas, sem levar em consideração o conteúdo. Com a implantação da avaliação pedagógica pelo MEC, a partir de 1996, ocorre uma grande renovação no mercado, com a saída de uma série de autores e a entrada de outros. Sendo assim, foram escolhidos alguns livros, que serão apresentados no decorrer dos capítulos, a partir dos seguintes critérios: 1) autores tiveram obras circulando no interior do PNLD antes do estabelecimento da avaliação pedagógica, mas saíram do mercado após esta; 2) autores que começaram a ter suas obras comercializadas pelo programa antes da implementação da avaliação e que continuaram após esta; 3) autores que entram no programa após a avaliação trazendo novas perspectivas historiográficas e pedagógicas.

Começaremos, então, por apresentar uma breve revisão bibliográfica sobre os trabalhos que tiveram como objeto os livros didáticos em geral e a temática da ditadura militar em específico. Posteriormente, será abordado o referencial teórico e metodológico que norteou todo o processo de análise.

1.1 Os estudos sobre livros didáticos no Brasil

Os estudos que tomam os livros didáticos como fontes têm ganhado cada vez mais espaço no campo historiográfico brasileiro. Circe Bittencourt (2011) busca realizar um balanço dessa produção acadêmica, entre 1980 e a primeira década do século XXI. A autora destaca que foi partir da década de 80 que os pesquisadores das universidades passaram a se interessar mais pela temática. Nessa época, os trabalhos tinham um tom de denúncia, compreendendo os livros didáticos em geral, e os de História em particular, como responsáveis pela transmissão da ideologia da classe dominante e a escola como um aparato ideológico do estado. Cabe lembrar que o período foi marcado pela discussão em torno das reformas curriculares, que buscavam reintroduzir as disciplinas de História e Geografia no ensino escolar. Outra referência apontada como importante nos estudos dessa época é a do historiador francês Marc Ferro, que identifica nos livros didáticos formas de difusão de uma memória coletiva hegemônica, calcada nos interesses dos grupos dominantes.

Marc Ferro identificou o caráter ideológico da literatura didática de maneira muito semelhante em países de diferentes lugares nas décadas de 1960 e 1970 concluindo que os livros escolares eram veículos privilegiados da difusão de uma ideologia e de

uma manipulação política sobre as populações dos países do então denominado terceiro mundo. (BITTENCOURT, 2011, p. 497).

A partir dessa referência, pesquisadores brasileiros buscaram identificar a difusão da identidade nacional por meio dos livros didáticos em diferentes períodos históricos, basicamente a partir da análise de seus conteúdos.

Os estudos da década de 1980 também tinham como tendência a comparação entre o saber histórico acadêmico e aquele que aparecia nos livros didáticos, sendo que o último era sempre considerado atrasado em relação ao primeiro, constituindo uma forma de vulgarização e simplificação. Dessa maneira, o distanciamento em relação ao conhecimento produzido na academia era apontado como uma das causas que contribuía para que os manuais passassem a ocupar o papel de difusores ideológicos (BITTENCOURT, 2011).

Logo surgiram as críticas a tais concepções, sobretudo em relação à sua fragilidade teórica e metodológica. Conforme destacado pela autora,

Tais análises, é preciso destacar, partem do princípio de que o livro didático produz um conhecimento oriundo exclusivamente da academia e é este princípio que ordena a apresentação dos conteúdos. Assim, o livro didático é suporte de transposição do conhecimento acadêmico para o didático e este se encarrega de transformar a história acadêmica em história ensinável. Partindo desta concepção, as críticas incidem sobre a forma como o conhecimento é transposto para o livro escolar de uma forma originária de pesquisa passa a ser um conhecimento “pronto e acabado” e este jargão tornou-se recorrente e explicativo da história contida nos textos didáticos. (BITTENCOURT, 2011, p. 498-499).

Todos esses elementos contribuíram para uma grande crítica em relação ao livro didático, visto como um dos responsáveis pela má qualidade na educação, e de certa forma estigmatizou aqueles que se dedicavam à sua pesquisa.

A partir da década de 90, com o aporte de novos referenciais, passaram a surgir estudos que se diferenciavam dos apresentados até aqui por seus fundamentos teórico-metodológicos e pela sua concepção de livro didático. Isso é mostrado por Kazumi Munakata (2012), em um breve balanço sobre essa produção. Para o autor, a defesa da tese de Circe Bittencourt, em 1993, representa um ponto de mudança. A partir desse marco, ocorre um impulso na quantidade de publicações e uma renovação temática.

Essa renovação temática tinha como referência autores como Chervel, Goodson (1995), Choppin e Chartier, que efetivavam, desde os anos 1970, discussões sobre o currículo, as disciplinas escolares, a cultura escolar, a história cultural e a história do livro e da leitura. Este último campo formula um pressuposto que se revelaria fundamental para pesquisas sobre o livro e o livro didático: a irredutibilidade entre o texto e o livro. (MUNAKATA, 2012, p. 183).

Com base nessas referências, as pesquisas a partir daí passaram a ir além da análise de conteúdo, procurando a compreensão das relações sociais em que o livro didático estava inserido, como sua produção, distribuição, comercialização, etc. Tudo isso era possível de ser avaliado, por exemplo, a partir da materialidade do livro. Ou seja, não bastava estudar o texto “em si”, mas era necessário ver como se apresentava aos leitores.

Outro aporte teórico importante apontado por Munakata é aquele que se refere à “história das disciplinas”, que tem Chervel como grande expoente.

As disciplinas, segundo a tese bastante conhecida deste autor, mantêm autonomia em relação às chamadas “ciências de referência”, não se constituindo, portanto, de meras vulgarizações e simplificações, ou seja, “transposições didáticas” do saber erudito, acadêmico. Elas não são apenas um conjunto de conteúdos ao qual se aplica uma “pedagogia lubrificante”; (MUNAKATA, 2012, p. 189-190).

Com base nessas ideias, os trabalhos deixaram de comparar os saberes acadêmicos com os escolares, tendo os últimos sempre como vulgarização dos primeiros, para buscar compreender como as próprias disciplinas escolares se estruturam, criam conhecimentos, saberes e métodos de avaliação adequados aos seus próprios objetivos. Nesse sentido, os livros didáticos se tornam fontes privilegiadas para o estudo.

Circe Bittencourt (2011) destaca que tais aportes mudaram também a forma como os livros didáticos eram abordados, sobretudo a partir das contribuições de Alain Choppin, que procurou colocar em evidência as diversas funções que os manuais assumem no processo educacional.

O livro didático, além de ser *portador de uma ideologia*, de um sistema de valores, de uma cultura, é igualmente uma *mercadoria*, um produto fabricado pelo mundo da edição que obedece à evolução das técnicas e da comercialização pertencentes aos interesses do mercado, além de se constituir em um *depositário dos diversos conteúdos* das disciplinas curriculares e também um “instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino do seu tempo. (BITTENCOURT, 2011, p. 502).

Também as noções da história do livro e das produções didáticas influenciaram nas pesquisas, ao suscitar uma abordagem que fosse além do discurso presente nos manuais, buscando compreender aspectos como sua materialidade, contexto de produção, difusão, apropriação pelos leitores, dentre outros.

1.2 A ditadura militar nos livros didáticos como objeto de pesquisa

Apesar dessa trajetória, as pesquisas que tomaram os livros didáticos de história como fontes para estudar as abordagens que faziam da ditadura militar brasileira se concentram predominantemente na análise de conteúdo. Em sua dissertação de mestrado, Cristina Adelina de Assunção (2009) busca compreender como temáticas ligadas à ditadura militar foram abordadas pelos livros didáticos daquele período. As principais fontes para o trabalho foram os próprios manuais, complementados por guias escolares, trabalhos da Escola Superior de Guerra (ESG), do Instituto de Pesquisa em Estudos Sociais (IPES) e anais de simpósios oficiais sobre educação. Logo na introdução, a autora propõe uma forma de analisar os livros didáticos que vá além dos textos.

Essa dissertação está estruturada em três capítulos que buscam tratar o livro didático sob diversos aspectos, do ponto de vista educacional, do econômico e da materialidade da fabricação dos livros, mas principalmente a partir do estudo das representações acerca do golpe militar e dos governos militares. (ASSUNÇÃO, 2009, p. 16).

Apesar disso, a dissertação se ocupa dos diversos aspectos que compõe o livro didático de maneira tangencial, dando muita ênfase aos discursos produzidos por eles sobre a ditadura e às suas mudanças. Outra coisa a se apontar é que a seleção do material analisado não é problematizada em momento algum, o que faz com que não fique claro para os leitores quais foram os critérios adotados neste processo.

O primeiro capítulo, baseado principalmente em outros estudos sobre o período, trata das relações entre o Estado brasileiro e o mercado editorial. Para a autora, este passa por um “boom” após 1964, aumentando em muito a produção e comercialização de livros didáticos. Isso se deve basicamente a dois fatores: a expansão da oferta de vagas nas escolas, o que aumenta o público e as políticas de distribuição gratuita de manuais levadas a cabo pelo governo. Nesse processo, o mercado se profissionaliza e passa a ser cada vez mais complexo, com inovações técnicas nos livros. Entretanto, essa renovação na editoração convive com um tradicionalismo nos textos, que serão analisados posteriormente.

O capítulo seguinte trata dos livros didáticos produzidos até 1979, quando teria havido uma alteração no padrão de representações sobre a ditadura militar por conta do avanço do processo e abertura política. Nesse período, a autora não identifica ainda vozes dissonantes em relação ao regime. O que ela percebe é ou a existência de posicionamentos francamente apologéticos à atuação dos militares, ou a busca de se abster do tratamento de certos assuntos.

Além disso, ela trata da formação de professores no período, considerada demasiadamente aligeirada e de pouca qualidade, com vistas a atender a uma demanda crescente, em consequência da expansão das ofertas de vagas nas escolas.

Na amostra analisada, Assunção constata que o golpe militar de 1964 nunca é tratado por esse termo, nem analisado a partir de um viés negativo. Ao contrário, ele é tido como inevitável e ligado às agitações políticas existentes no governo Jango, principalmente por parte das organizações de esquerda. Já os líderes militares são sempre apresentados de maneira carismática, de forma a enaltecer sua personalidade. Existe, também, uma propaganda explícita do governo, exaltando seus feitos e realizações.

Ainda sobre a propaganda, pode-se perceber em diversos textos que o Golpe de 64 representou a salvação do país em decorrência da construção de grandes rodovias, renovação do parque tecnológico, além de outros fatores como o aumento do índice de desenvolvimento pelo chamado “milagre econômico”, o início da construção da usina nuclear de Angra dos Reis e da Transamazônica – sendo esta última descrita em vários textos como a grande rodovia de integração nacional. (ASSUNÇÃO, 2009, p. 65).

Em seu último capítulo, a autora estuda o impacto que o processo de abertura política gera no tratamento do período pelos livros didáticos. Primeiramente, ela destaca a vigência de uma ideia de renovação, pautada pelas novas propostas de ensino de história e de novas abordagens da historiografia. Além disso, Assunção aponta a maior liberdade que os autores de livros didáticos passaram a ter, o que possibilitou que pudessem abordar temas que até então eram proibidos. Some-se a isso a luta dos professores em geral contra o caráter tecnicista da educação implantado pelo regime.

Nessa conjuntura, novos autores de livros didáticos passaram a escrever a história do período ditatorial com algumas mudanças. O tom de denúncia foi assumido, uma vez que muitos desses escritores também tinham vivenciado o período sobre o qual escreviam e participado do processo de crítica à ditadura. Buscou-se desconstruir a ideia de uma história heroicizante, dando maior relevo às ações e representações dos movimentos sociais do período.

Alguns livros didáticos passaram, então, a abordar com bastante ênfase temas como a repressão e as consequências catastróficas da política econômica levada a cabo pela ditadura militar. Nas palavras da autora:

Esses novos autores apregoam aversão ao regime, delatando a forma brutal de como seus artífices tratavam a oposição. Estes corroboram com a tese de que a Ditadura Militar foi um período sombrio e o desenvolvimento de alguns setores da economia

se deu com a aplicação da violência, da censura e do fim da participação política do povo. (ASSUNÇÃO, 2009, p. 93).

Matheus H. F. Pereira e Andreza C. I. Pereira (2011) estudam os sentidos atribuídos pelos livros didáticos de história, produzidos entre 1970 e 2000, ao golpe de 1964. Em sua análise, utilizam livros dedicados tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio. Sua abordagem se concentra no discurso produzido pelos manuais, sem levar em consideração questões sobre sua materialidade, produção, estrutura e organização interna, etc. Isso se justifica, para os autores, por conta de seu objetivo, que é o de compreender como os autores de livros didáticos conferem sentidos a esse acontecimento.

Os autores percebem a mudança dos discursos no interior de uma mesma estrutura explicativa.

Notamos que, na maioria dos livros didáticos das décadas de 1970 e 1980, os golpistas não seriam apontados como uma causa fundamental do Golpe. Nos livros dessa época, as origens do Golpe estão ligadas, em geral, a crises econômicas e à inabilidade de João Goulart no Governo.

Nos livros das décadas seguintes, essas origens não aparecem; porém, surgem quatro causas novas: *choques entre grupos de esquerda e grupos de direita, fatos que ocorreram em março de 1964, política desenvolvimentista da década de 50 e o golpe de 64 teria sido um adiamento do golpe planejado em 1961*, após a renúncia de Jânio Quadros. (PEREIRA; PEREIRA, 2011, p. 206, grifos dos autores).

Os sentidos construídos para o golpe nos livros didáticos produzidos durante o período militar, colocaram a responsabilidade ou na situação conjuntural provocada pelo governo e pela radicalização das esquerdas, ou na inabilidade e fraqueza de João Goulart enquanto governante. Essa postura se transforma durante o período de redemocratização e, embora o golpe continue sendo tratado como algo inevitável, os motivos agora são outros.

Apesar dessa aparente mudança, Pereira e Pereira constataam a permanência de um modelo explicativo comum: a busca pelas origens do golpe, estabelecendo uma relação de causalidade. Os motivos para o desfecho golpista que aparecem nos livros didáticos são vários, contendo explicações estruturais (como o declínio dos governos populistas), conjunturais (como a crise política e econômica no período anterior ao golpe) e eventuais (como a descrição dos eventos políticos que se sucederam à renúncia de Jânio Quadros). Os autores percebem o estabelecimento de uma teleologia, como se o golpe fosse algo inevitável.

Está presente em sua análise uma crítica ao descompasso entre o que está presente nos livros didáticos e a produção historiográfica. Embora reconheçam que o conhecimento histórico escolar tem suas especificidades e não pode ser tratado como uma mera vulgarização do conhecimento acadêmico, eles a todo momento corroboram a ideia de que os sentidos construídos pelos livros didáticos analisados são demasiadamente simplificadores. Por

exemplo, mostram como já na década de 1990 a ideia de inevitabilidade era criticada por alguns historiadores, para posteriormente fazer a seguinte afirmação: “Portanto, gostaríamos de destacar, que, em geral, as diversas possibilidades ‘perdidas’ pelos ‘atores’ entre 1961 e 1964, as descontinuidades, ‘as alternativas disponíveis em conjunturas críticas durante a presidência de Goulart’, não são mencionadas nos livros analisados” (PEREIRA; PEREIRA, 2011, p. 208).

A partir dessas considerações, eles propõem outra estrutura para o ensino de história, que seria mais complexa e adequada na sua visão: a articulação de diferentes temporalidades, inserindo o evento como um elemento que ganha sua significação quando articulado a tempos de duração maior, mas sem ser determinado por estes, o que impossibilitaria a ideia de inevitabilidade e as noções teleológicas (PERREIRA; PEREIRA, 2011).

André Barbosa Fraga (2014) estuda como o regime militar foi retratado nos livros didáticos do ensino médio entre os anos de 1985 e 2011, defendendo que tais materiais seriam fundamentais para compreender a forma como o ensino desse período se apresentou, uma vez que teriam uma posição de centralidade na escola. Além da dimensão pedagógica, Fraga está preocupado em perceber como os livros didáticos que analisa se configuram em lugares de memória, divulgando determinadas leituras sobre o período ditatorial.

Em seu texto são apresentados os critérios para a seleção do *corpus* documental: livros destinados ao ensino médio e que fossem encontrados no acervo pessoal do pesquisador e no conjunto de bibliotecas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas das Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assim, o texto analisa onze livros, sendo dois da década de 80, dois da década de 90, dois da primeira década do século XXI, quatro de 2010 e um de 2011. O autor concentra sua análise basicamente no conteúdo dos textos presentes nos livros didáticos, abordando uma imagem em apenas um momento do texto.

O primeiro aspecto estudado nos livros é a forma como nomeiam o movimento de 1964. Tal característica se transformou bastante ao longo dos anos. Os livros, que na ditadura militar se referiam ao processo como “revolução”, passaram por uma lenta transição até adotarem a narrativa do golpe. Isso pode ser percebido nos livros da década de 1980 que se referem ao acontecimento como “conspiração”, “movimento”, “movimento militar”, dentre outros termos. Já durante a década de 90 se consolida nos manuais didáticos a denominação golpe, que passa a ser predominante desde então. Além disso, Fraga percebe que é a partir dessa década que o termo “militar” passa a ser mais utilizado no título dos capítulos referentes à temática, como “regime militar” e “ditadura militar”, já que durante o período ditatorial era comum a utilização do termo “república” para se referir ao regime. (FRAGA, 2014).

Depois disso, o autor parte para a análise de como os livros abordam a participação dos civis como apoio ao regime. No período pré-golpe, basicamente todos os livros organizam a narrativa de forma a destacar a ampla participação de setores civis à direita e à esquerda, embora esses não sejam explicitados em suas complexidades. Já após a instauração da ditadura, os livros da década de 1980 não citam a participação de setores civis, como se o regime fosse basicamente comandado pelos militares. Isso muda a partir da década seguinte, quando os manuais passam a destacar a participação de vários setores civis, sobretudo do empresariado, no financiamento da repressão (FRAGA, 2014).

Em relação aos grupos de oposição, Fraga constata que os que têm mais visibilidade fazem parte do movimento operário, dos estudantes e dos artistas, embora a ênfase a cada um desses grupos tenha mudado ao longo do tempo. Enquanto na década de 1980 os operários e artistas apareciam como principais agentes de resistência ao regime, nos anos 90 isso se alterou, com o ganho de importância na narrativa para os estudantes. O autor conjectura que essa mudança tenha se dado em consequência dos contextos de cada época, já que no período da redemocratização o movimento sindical tinha papel destacado, enquanto nos anos noventa passava por um processo de declínio. Já o movimento estudantil se tornava muito atuante nesse mesmo momento, ao tomar as ruas pedindo o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello. A luta armada também é um tema recorrente, e aparece quase sempre como reação à instituição do AI-5 e à escalada da violência por parte do regime (FRAGA, 2014).

Por fim, o autor analisa como a violação dos direitos humanos é representada nos livros, percebendo uma clara tendência de mudança. No século passado a denúncia da tortura e das demais ações repressivas tinha um viés mais quantitativo, com descrições simples e sem muitos detalhes. Já os livros produzidos nesse século mudam a narrativa, passando a descrever a repressão com detalhes minuciosos, apontando suas técnicas e, ao mesmo tempo, dando espaço para os testemunhos de pessoas que sofreram com ela, como uma forma de valorizar suas experiências. Os livros mais recentes, além disso, buscam inserir a repressão no contexto das diversas ditaduras latino-americanas (FRAGA, 2014).

Por último, é importante citar o recente trabalho de Helenice Rocha (2015), que em um artigo intitulado *A ditadura militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras*, faz uma análise sobre como o período foi tratado pelos livros didáticos do ensino fundamental aprovados pelo PNLD 2011. Reconhecendo tais fontes como complexas e portadoras de um discurso histórico escolar, que portanto se diferencia em estrutura e objetivos da historiografia, a autora faz uma escolha analítica: se propõe a estudar os textos principais dos

livros procurando ver os sentidos que poderiam ser construídos a partir dele, sem levar em consideração sua articulação com outros elementos.

A partir de tal proposta, Rocha percebe a existência de um padrão discursivo nas fontes que analisou.

Não daremos destaque a cada coleção ou livro e nem aos seus autores. São obras contemporâneas, sendo que algumas coleções já foram aprovadas em diversas edições do PNLD e outras são mais recentes, evidenciando um mercado em movimento e uma narrativa canônica, já estabelecida como conteúdo escolar. Ou seja, a análise evidencia que não há diferenças discursivas expressivas quanto à autoria dessas narrativas, pois as exigências e limitações sociais impostas ao livro didático estabelecem um padrão que tende a se repetir. (ROCHA, 2015, p. 100).

Como explicitado no trecho acima, a existência de um padrão também conforma a análise da autora, que não busca compreender a especificidade de cada uma das obras, mas suas aproximações discursivas e possibilidades de estabelecimento de sentidos.

Após essas considerações, Rocha analisa alguns livros didáticos produzidos entre 1969 e 1978, mostrando como eles ainda tratavam a ditadura militar em termos muito “brandos”, não explicitando a natureza autoritária do regime, o que é compreensível pelo contexto da época. A partir da década de 80 essa realidade se transforma, dando origem a outra estrutura narrativa, mais voltada para a denúncia do período. Por esse motivo, é interessante perceber como os livros didáticos também se constituíam como produtores de uma memória social sobre o período.

Na parte da análise, a autora busca compreender a estrutura composicional dos textos, vendo como são divididos em capítulos, notando basicamente três padrões: 1) a abordagem da temática em apenas um capítulo; 2) o desmembramento em alguns capítulos consecutivos e 3) a intercalação entre capítulos que tratam da ditadura com outros sobre outros acontecimentos da história mundial, mesmo que sem muitas vezes estabelecer diálogos mais claros entre eles. Além disso, o tratamento do tema é predominantemente cronológico, se iniciando com os antecedentes do golpe, com a crise do governo João Goulart, e acabando com o processo de redemocratização.

A partir dessa percepção, ela divide a análise em três partes. Primeiramente, ao tentar compreender como os manuais didáticos abordam o período de crise do governo Jango, Helenice Rocha aponta algumas falhas para a construção de sentidos a partir do texto: a disposição de vários sujeitos de forma pouco organizada e articulada, o que dificultaria a compreensão dos estudantes sobre a temática. Basicamente, são divididos ora individualmente, com os nomes dos personagens, ora por organizações coletivas, entre apoio

popular a João Goulart e oposição de setores conservadores. No momento do golpe, entretanto, as narrativas tendem a dar algum protagonismo aos militares.

No segundo momento de explicação, estaria o período dos governos militares. A autora mostra como a sociedade civil praticamente some das explicações sobre a época, subsistindo apenas em alguns momentos como resistência armada ou cultural. Nesse sentido, as relações de consenso e consentimento em torno do regime seriam raramente mencionadas. Do ponto de vista da estrutura, o período é dividido pela sucessão de presidentes e seus feitos, que Rocha atribui a uma tradição escolar do ensino de história do Brasil republicano.

Por último, acontece a análise do período da redemocratização, marcado pela retomada do protagonismo pela sociedade civil a partir dos movimentos sociais, aliado a um recuo dos militares. Com base nessas observações, Rocha percebe a existência de uma descontinuidade da presença de sociedade civil e militares como atores do processo histórico, o que ela considera uma perda do ponto de vista das possibilidades de construção de sentidos sobre o regime.

Concluindo, a autora faz algumas considerações sobre as limitações dos textos presentes nos livros didáticos analisados. Mesmo considerando que tais objetos têm uma função e estrutura diferentes do gênero historiográfico, ela conclui que eles não atingem seu objetivo de forma satisfatória, por serem marcados por lacunas e descontinuidades, o que prejudicaria a compreensão dos alunos. Isso se daria basicamente por dois motivos: um interno, pela ausência de articulação adequada entre os elementos textuais; e um externo, devido à utilização e fontes de informação muito heteróclitas, dada a natureza recente da temática e a ausência de consenso acerca desta no campo da história e da memorialística.

A tese de doutorado de Aristeu Castilhos da Rocha (2008), intitulada *O Regime Militar no Livro Didático de História do Ensino Médio: a construção de uma memória* é um trabalho que trata da temática a partir de uma abordagem mais ampla, para além da análise de conteúdo. Buscando aproximar os campos da História da Educação, da História Cultural e da História dos Livros, e se apropriando de referenciais como André Chervel e Roger Chartier, o autor analisa os manuais didáticos a partir de alguns aspectos: a forma como a temática se insere na estrutura geral das obras, os fatos analisados e a maneira como são “sacralizados” pela produção didática, os principais conceitos abordados para explicar o período e de que forma as imagens são inseridas nos livros, abordando suas relações (ou inexistência delas) com os demais elementos.

Se concentrando nos livros didáticos do Ensino Médio, Rocha analisa um corpus documental constituído por vinte obras, as quais são divididas meio a meio em dois

conjuntos: o primeiro, composto por livros produzidos entre os anos de 1967 e 1988 e o segundo, no qual estão presentes manuais que datam de 1995 a 2005. A seleção desses manuais, como explica o autor, foi feita a partir de alguns critérios.

A escolha dos livros didáticos, que passaram a integrar os dois conjuntos, ocorreram através de três critérios. O primeiro, é serem destinados aos alunos do 2º grau, atualmente, denominado ensino médio. O segundo critério, é serem adotados por professores e alunos da 8ª Coordenadoria de Educação/SE¹. O terceiro critério adotado parte de nossas vivências cotidianas na sala de aula, como professor de História e Geografia, no ensino de 1º e 2º graus, a partir de 1977. (ROCHA, 2008, p. 128-129).

Apesar de um dos critérios adotados para o recorte ser de dimensão local, o autor ressalta que os livros analisados são de circulação nacional, o que seria capaz de conferir certa generalidade às suas conclusões.

Tratando da estrutura das obras, Rocha constata que algumas do primeiro conjunto não dedicavam um capítulo para o período da ditadura militar, enquanto todos os livros do segundo dedicam um espaço específico para a temática. Além disso, ele observa um aumento do número de páginas quando se compara os elementos dos dois grupos, tanto de forma geral, quando ao espaço dedicado para a ditadura militar. É também interessante notar que existe uma mudança nas expressões utilizadas para denominar os capítulos referentes à ditadura, já que nos livros da década de 80 e do segundo conjunto passam a ter um tom mais crítico em relação ao período.

Sobre os fatos históricos abordados, o autor observa uma relativa dispersão em suas análises, embora a recorrência de alguns deles contribuam para o que chama sacralização do período. No caso do primeiro conjunto, existe uma recorrência maior à constituição de 1967, que aparece em 7 livros, com informações gerais sobre a ordem constitucional de então. Já nos livros do segundo grupo os temas que mais aparecem são a edição do AI-5 e o movimento das diretas já. Rocha tece críticas à maneira como esses fatos são abordados pelos manuais, por considerar que não são apresentados de forma a propiciar uma reflexão adequada.

Ao tratar dos conceitos, Rocha seleciona alguns e analisa a maneira como foram abordados. Primeiramente, seu estudo se detém na maneira como os livros denominaram o movimento de 1964: enquanto no primeiro conjunto 7 o denominam como revolução e apenas

¹ Em uma nota de rodapé, o autor esclarece qual é o espaço geográfico integrante desse recorte. “A 8ªCRE abrange os municípios de Cacequi, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguarí, Júlio de Castilhos, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Pinhal Grande, Quevedos, Santa Maria (Sede), São Francisco de Assis, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropi, Vila Nova do Sul.” (ROCHA, 2008, p. 129).

3 como golpe², nos do segundo grupo há uma unanimidade em denominar o movimento como golpe. Isso é explicado pelo contexto de produção das obras, já que a grande maioria das pertencentes ao primeiro conjunto foram produzidas ainda no auge da repressão e do autoritarismo do governo militar.

Outros conceitos são tratados, como os de integração, desenvolvimento, segurança nacional e bipartidarismo. Entretanto, Rocha demonstra como são feitos de forma muito dispersa e de maneira muitas vezes solta em meio aos textos, o que não contribui para que se gere uma reflexão por parte dos estudantes.

As investigações tornaram possível a compreensão de que os autores de livros didáticos têm, de certa forma, dificuldade em abordar os conceitos como uma construção histórica e cultural ampla, complexa e contínua. Os mesmos precisariam ter o entendimento de que o conceito é algo que vamos melhorando teoricamente e, cada vez mais, apostamos na essencialidade contida nos estudos de história. (ROCHA, 2008, p. 242).

Também é abordada a inexistência de debate sobre o conceito de ditadura.

Na análise dos livros didáticos constata-se aspecto interessante: os autores raramente falam no conceito da ditadura. Isto nos leva a pensar que poderiam ter retratado melhor esse período crucial da História do Brasil. Quais seriam os fatores que levaram os autores a não focalizá-lo? Talvez seja o resquício do autoritarismo, a falta de aporte teórico ou falta de uma atitude investigativa por parte do autor. (ROCHA, 2008, p. 241).

Entretanto, apesar da constatação, Rocha não apresenta uma hipótese mais sólida e bem construída para a pouca atenção conferida pelos autores de livros didáticos ao conceito.

Por fim, ao tratar das imagens, Rocha esclarece que não as considera como meras ilustrações ou reflexos idênticos da realidade, mas como construções sociais. Ele observa que do primeiro para o segundo conjunto houve um uso crescente das imagens, o que atribui às maiores capacidades técnicas das editoras em períodos mais recentes e à maior liberdade política existente após o fim da ditadura. Assim, passa a analisar a presença de imagens relacionadas às seguintes temáticas: período pré-golpe, repressão, contestação, ufanismo e abertura. No primeiro caso, há uma predominância em ambos os conjuntos de imagens relativas aos movimentos de rua, como o comício da Central do Brasil e as Marchas da Família, com Deus e pela Liberdade. Ao tratar dos temas como resistência e contestação, verifica a grande presença de fotos sobre o movimento estudantil, como a Passeata dos Cem

² É importante constatar que esses três livros que se referenciam ao movimento de 1964 como golpe foram produzidos na década de 1980, no contexto da abertura política. Cf ROCHA, 2008.

Mil. O ufanismo é retratado por slogans e, em alguns livros mais recentes, por fotografias que fazem alusão ao triunfo da seleção brasileira na Copa do Mundo de 1970, enquanto as imagens sobre a abertura política se remetem basicamente ao movimento das diretas já.

Nas suas considerações sobre as fotos, o autor toma o cuidado de analisar alguns aspectos de diagramação, como o espaço ocupado pelas imagens nas páginas. Além disso, mostra como raramente elas trazem alguma referência à sua autoria.

Neste caso, infelizmente, os autores as utilizam como instrumento para ilustração da temática focalizada, tornando os livros mais atrativos e interessantes no ponto de vista visual. Geralmente as fotografias representam aspectos do tema estudado, mas não são utilizadas didaticamente para seu enriquecimento e melhor aproveitamento como estratégia de ensino e fonte de pesquisa. Nota-se que as fotografias inseridas nos livros analisados carecem de informações técnicas a respeito de seu processo de criação. Na realidade não houve uma articulação metodológica entre texto e imagem para melhorar os estudos sobre o período. Quando ocorreu uma aproximação entre texto e imagem foi para passar “as imagens” que atendiam aos interesses dos grupos dominantes e que deveriam sacralizar o Regime Militar. (ROCHA, 2008, p.361).

É explícita também sua crítica à utilização das imagens pelo manual, já que considera que elas têm um caráter basicamente ilustrativo, sem provocar as devidas reflexões.

Num balanço geral do estudo de Rocha, constatamos o avanço em relação aos abordados anteriormente, uma vez que ultrapassa a análise dos conteúdos presentes nos textos dos livros. Entretanto, ainda é predominante em sua tese uma visão negativa dos livros didáticos, considerando que o que fazem é insuficiente para proporcionar uma reflexão adequada em sala de aula. Em relação às demais, é possível notar, que apesar da tendência geral apontada por Circe Bittencourt e Kazumi Munakata no início da revisão bibliográfica, estes trabalhos não procuraram ou não deram conta de compreender o livro didático a partir de suas relações de produção, comercialização e difusão, a não ser de forma muito tangencial. Em geral, concentraram-se basicamente na análise do discurso.

1.3 Referencial Teórico e Metodológico Utilizado

Dois conceitos fundamentais para essa dissertação são formulados por Roger Chartier: representações e práticas culturais. Em seu livro *História cultural: entre práticas e representações* (2002), o autor busca se situar no debate historiográfico, distanciando-se da noção de história cultural existente na década de 1960, marcada pela história das mentalidades e pela história serial quantitativa. Estas vinham propondo o estudo de novos objetos -

levantados pelas ciências sociais emergentes, como a linguística, a sociologia e a psicologia – a partir do tratamento serial das fontes, responsável em grande medida pelo prestígio acadêmico da disciplina de história à época.

Nas suas grandes linhas a história das mentalidades constituiu-se aplicando a novos objetos os princípios de inteligibilidade utilizados na história das economias e das sociedades, como sejam a preferência dada ao maior número, logo à investigação da cultura tida como popular; a confiança nos números e na quantificação; o gosto pela longa duração; a primazia atribuída a um tipo de divisão social que organizava imperativamente a classificação dos fatos de mentalidade (CHARTIER, 2002, p. 15).

Ao analisar dessa maneira a constituição da história cultural na década de 60, Chartier reafirma o princípio fundamental de analisar os debates intelectuais dentro das determinações objetivas e sociais que as regulam, superando o suposto dualismo entre objetividade das estruturas e subjetividade das representações.

Representação é um conceito fundamental para a proposta de Chartier. Ele não diz respeito a uma ilusão ou falseamento da realidade, tida como objetiva. Ao contrário, é visto como uma forma pela qual os diferentes grupos constituem mentalmente a sua realidade, a partir da elaboração de categorias. Esse processo está ligado a uma série de práticas que buscam estabelecer diferentes representações da sociedade.

Mais que o conceito de mentalidade, ele permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 2002, p. 23).

Portanto, não se trata de abandonar a dimensão social na pesquisa historiográfica. As representações não possuem existência autônoma, estando sempre relacionadas a práticas que as colocam no complexo jogo social e buscam lhes conferir significados³.

³ Chartier (2002) postula também a necessidade de uma teoria da apropriação, que leve em conta a forma como as representações são significadas pelos seus receptores. Nesse sentido, ele se contrapõe à hermenêutica, que postula a existência de um significado contido no próprio texto. Para o autor, nem este possui um significado puro e abstrato, uma vez que não pode ser dissociado do suporte no qual está inserido, nem o leitor é universal. Entretanto, devido às limitações deste trabalho, não nos concentraremos nas apropriações feitas pelos diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano escolar dos conteúdos dos livros didáticos.

Isso ocorre, por exemplo, nos impressos. Chartier propõe uma história da leitura, de modo a superar um dilema estabelecido por algumas tradições interpretativas. Primeiramente, não se deveria considerar o texto como tendo um único sentido em si mesmo, que seria uma imposição ao leitor. Por outro lado, o autor não considera a leitura como algo totalmente individual e subjetivo que teria formas completamente aleatórias e, portanto, não passíveis de análise. Assim, as práticas de leitura estariam sempre envoltas em uma tensão:

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. (CHARTIER, 2002, p. 123).

Com base nesses pressupostos, Chartier (2002) defende que a análise dos textos nunca pode tomá-los como entidades abstratas. As possíveis leituras de um texto são sempre condicionadas, não apenas pela sua estrutura interna, mas também por elementos tipográficos ligados à edição, diagramação, forma, etc. Estas características, por sua vez, estão inscritas em uma série de práticas e relações sociais que condicionam a produção e a circulação dos materiais impressos. Isso é fundamental para compreendermos a especificidade dos livros didáticos, o que será feito adiante.

Antes disso, é importante demonstrar como compreendemos as relações entre o conhecimento escolar e o acadêmico, uma vez que os livros didáticos se situam nesse entrecruzamento: embora sejam muitas vezes produzidos por sujeitos que se encontram fora da escola, seus usos se dão nesse ambiente, o que tem implicações importantes em seu processo de produção. Para compreender tais relações utilizaremos a noção de “disciplina escolar”, conforme proposta por autores como Ivor Goodson (1990) e André Chervel (1990).

Circe Bittencourt (2003) destaca que estes autores começam a produzir seus estudos nas décadas de 1970 e 1980, marcadas por um grande debate no âmbito educacional, com importantes transformações curriculares ao redor do mundo, em torno do que ficou conhecido como “crise da escola”. Por volta desse período, ocorreu uma expansão do público atingido pelo processo de escolarização. Ao mesmo tempo, havia ficado claro que a escola, da forma como vinha sendo pensada até então, não era capaz de atender aos novos grupos sociais que passaram a frequentá-la. Nesse contexto, os estudos na área de educação – com papel importante de análises históricas – passaram a buscar entender tal realidade e propor

alternativas, o que levou a uma modificação da visão que se tinha geralmente sobre o ambiente escolar: se antes ele era visto como um aparelho reprodutor da ideologia do Estado e/ou da classe dominante, os estudos dessa época vão tomá-lo como espaço também de produção de conhecimento, a partir de análises sobre as disciplinas escolares e a cultura escolar.

Essas análises possuem em comum abordagens dos problemas educativos a partir da escola e, sem omitir as determinações e as relações externas, colocam como ponto crucial as criações e conflitos internos das instituições educacionais em diferentes épocas, para que se possam abrir novas vias para compreender que as intenções dos legisladores e autoridades, as realidades vividas por alunos e professores e os resultados da escolarização, tais como reprovações, desistências no meio do caminho escolar, persistência do analfabetismo, não formam um todo coerente e são historicamente determinados. (BITTENCOURT, 2003, p. 14).

André Chervel (1990) trata da necessidade, por parte dos historiadores, de levar a cabo uma definição de disciplina escolar, compreendida como instrumental analítico importante:

Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (CHERVEL, 1990, p. 180).

Para Chervel, a história das disciplinas não pode se fazer apenas com base em prescrições externas. Ao contrário, é necessário compreender a dinâmica própria que estabelecem nas práticas escolares. O autor analisa as relações entre as disciplinas escolares, as ciências de referência e a pedagogia. Ele constata que as primeiras são vistas, usualmente, como vulgarização das segundas. Dessa forma, o conhecimento que a escola deveria ensinar seria concebido como tendo seu lugar de produção fora dela. Em contrapartida, a pedagogia seria vista como o conjunto de técnicas que permite ensinar esse conhecimento vulgarizado para os jovens. O autor se coloca contra essa concepção: para ele, as disciplinas escolares são produzidas na escola e para a escola, com objetivos diferentes daqueles existentes no âmbito universitário. Além disso, a pedagogia não pode ser considerada uma espécie de “lubrificante” espalhado igualmente por todas as disciplinas. Ao contrário, cada uma desenvolve suas formas de promover as aprendizagens. As disciplinas escolares deixam de ser vistas como um lugar de vulgarização de algo externo, passando a ser analisadas em seu aspecto de criação e na sua originalidade.

Dessa forma, não tivemos a pretensão de analisar os livros didáticos simplesmente em comparação com os saberes produzidos na academia, mas também levando em consideração a maneira como eles comportam conteúdos e práticas pedagógicas que estão inseridos nas próprias disciplinas escolares como criações relativamente autônomas e com dinâmicas próprias. Chervel defende os manuais didáticos como uma das fontes importantes para o estudo dos conteúdos das disciplinas.

O estudo dos conteúdos beneficia-se de uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos. Verifica-se aí um fenômeno de vulgata, o qual parece comum às diferentes disciplinas. Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimento, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes na edição escolar. (CHERVEL, 1990, p. 203).

Ivor Goodson (1990; 2013) também se debruça sobre as disciplinas escolares como objeto de pesquisa em seus estudos sobre a história do currículo. Entretanto, o faz com algumas diferenças em relação à proposta de Chervel. Para o sociólogo inglês, o estudo do processo de produção do currículo prescrito ou pré-ativo, incluindo as instâncias e debates que acontecem fora do ambiente escolar, é de extrema importância. Na sua perspectiva, não basta apenas o estudo da prática do professor em sala de aula, uma vez que isso teria como resultado uma “mistificação” do currículo prescrito, que seria tomado como algo dado. Isso não quer dizer que o autor desconsidere a importância de estudos sobre a prática, mas que para ele a ênfase exclusiva nesse tipo de estudo é insuficiente, uma vez que não permite compreender como a elaboração e a produção do currículo pré-ativo - no qual estão envolvidos diversos grupos que disputam os significados e objetivos do processo de escolarização – estabelecem parâmetros que condicionam a prática em sala de aula. Tendo isso em vista, pode-se afirmar que o autor, ao tratar do currículo e das matérias escolares, está mais preocupado com o seu processo de produção histórica e social.

Tratando especificamente das matérias escolares, Goodson (1990) busca se distanciar de duas formas de explicação: a filosófica e a sociológica. Para ele, a primeira tinha o problema de tomar as disciplinas como vulgarizações dos “campos de conhecimento” estabelecidos, localizados nas universidades, que teriam uma existência autônoma e deveriam ser adaptados para escola. Tal concepção era criticada pela sociologia das décadas de 60 e 70,

que considera o currículo como uma construção social que tinha como objetivo impor a dominação de determinado grupo a partir da definição conhecimento escolar socialmente valorizado. Goodson concorda em parte com essa análise, mas critica os estudos que chegaram a tais conclusões pela sua carência de comprovação empírica e pelas conclusões extremamente generalizantes, calcadas em análises estruturais, mas que não discriminavam questões importantes relativas ao processo concreto pelo qual as disciplinas foram construídas. Além disso, continuavam a considerar as matérias escolares como derivações de algo que tinha lugar fora delas.

Como alternativa, Goodson propõe analisar o histórico de formação das disciplinas escolares, compreendendo-as como um processo de formação de comunidades, às quais tem suas próprias regras, códigos, autoridades, representantes, etc.

Parece que, longe de serem asserções intemporais de conteúdo intrinsecamente válido, as matérias e as disciplinas estão em constante fluxo. Portanto, o estudo do conhecimento em nossa sociedade deveria ir além de um processo a-histórico de análise filosófica, em direção a uma investigação histórica detalhada dos motivos e das ações por trás da apresentação e da promoção das matérias e disciplinas. (GOODSON, 1990, p. 236).

Feitas essas considerações, passemos agora a tratar especificamente da forma como compreendemos os manuais didáticos como fontes para a pesquisa histórica. Alain Choppin (2002) é um dos responsáveis por uma teorização sobre a temática que leva em consideração vários dos pressupostos explicitados acima. Ele aborda a existência de um desinteresse, até a década de 1960, pelos manuais escolares como documentos para os estudos historiográficos. Isso ocorreria por questões ligadas ao próprio status desses objetos. Em primeiro lugar, por serem de utilização cotidiana, vistos como essencialmente banais, em contraposição aos livros raros, que mereceriam maior interesse. Além disso, são “mercadorias perecíveis”, uma vez que após alterações nos métodos e nos conteúdos, não continuam sendo utilizados e comercializados. Por fim, sua produção é muito grande, variada e dispersa, o que dificulta uma visão mais geral sobre a produção. Tudo isso, somado a um trabalho muito limitado de tratamento, catalogação e conservação desestimulava as pesquisas na área.

Durante a década de 1960, esse panorama começa a mudar na Europa, com os manuais didáticos passando a ser objeto de interesse dos historiadores. Isso se deu muito em função do contexto então vivido, com o fim da Segunda Guerra Mundial, os processos de descolonização e a Guerra Fria. Os historiadores passaram a buscar identificar nos livros didáticos elementos que permitissem a sua compreensão como instrumentos de formação das

identidades nacionais. Entretanto, essa produção tem características muito específicas, que são criticadas por Choppin.

Mas, durante quase vinte anos, o essencial da produção científica dos historiadores fica confinada na análise do conteúdo das obras de sua própria disciplina, ou no estudo da imagem que os manuais antigos de leitura, de instrução cívica ou, ainda, de geografia, apresentam da sociedade. Assim, quase metade das publicações consagradas, na França, à história do livro e a edições escolares, antes de 1980, se inscrevem numa perspectiva sociológica. (CHOPPIN, 2002, p. 10-11).

Choppin critica essa produção, por considerar que trata os manuais sem compreender sua complexidade, decorrência de uma fragilidade metodológica.

A partir do fim da década de 1970, o interesse pelos manuais aumenta, e as abordagens se diversificam. Isso ocorre, segundo Choppin, por alguns motivos. Primeiramente, o crescimento da área de estudos em história da educação e o maior interesse dos historiadores pelas questões educativas. Além disso, existem os avanços na “história do livro” que ocorrem a partir da década de 1980. Por fim, ocorre um progresso nas técnicas de armazenamento e tratamento da informação, que favorecem o acesso às fontes e possibilitam a existência de trabalhos empreendidos coletivamente.

Após esse balanço da história da produção que toma o livro didático como fonte, Choppin mostra como outras abordagens procuraram compreender os manuais como objetos complexos, que permitem uma multiplicidade de leituras parcializadas, e variam de acordo com a posição social ocupada por aquele que os vê. Nisso reside a importância de uma abordagem historiográfica.

Nisso pode residir o principal contributo da análise histórica: porque ela se esforça em lançar um olhar distanciado, livre de contingências, sem polêmicas, o historiador pode distinguir e colocar em relação as diversas facetas desse objeto extremamente complexo que é o livro escolar. (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Os livros didáticos podem ser analisados tanto pelo seu conteúdo educativo, de transmitir determinados saberes, quanto pelos valores que transmitem implicitamente. Além disso, são instrumentos pedagógicos, o que obriga a levar em consideração os objetivos que busca cumprir. Também são mercadorias, sujeitas a um contexto de produção, difusão e a determinadas limitações e possibilidades técnicas.

Dessa perspectiva surgem algumas linhas principais de trabalho sobre os manuais.

A análise da produção científica recente revela várias tendências fortes: primeiramente, caracteriza-se pela aparição e pelo desenvolvimento de trabalhos

que, mesmo permanecendo fiéis aos métodos clássicos de análise do conteúdo, investem nas disciplinas, nos níveis de ensino ou nos setores, até então negligenciados; e numerosos trabalhos inscrevem-se em novas perspectivas, nas quais o manual somente é visto como um produto cultural elaborado, fabricado, comercializado, consumido em um dado contexto. (CHOPPIN, 2002, p. 16-17).

Choppin disserta mais sobre o que chama de concepção “ecológica” dos manuais, em que são considerados como objetos complexos, não bastando, para sua compreensão, a análise de conteúdo. Nesse sentido, defende que os estudos devem levar em consideração contextos e técnicas de produção e difusão, políticas e programas educacionais que norteiam a concepção dos livros didáticos e a inserção manuais dentro de sua finalidade específica, ou seja, de instrumentos de ensino e aprendizagem. Além disso, por estarem na articulação entre as prescrições oficiais e a prática dos professores, se tornam documentos importantes para a compreensão da história da educação de determinado período.

A outra, que aparece a partir dos anos 1980, repousa sobre uma concepção “ecológica” da literatura escolar – visa apreender o manual no contexto global, e, especialmente, dar novo contexto ao seu “discurso”: o livro de classe não é mais então considerado, em um processo escandalosamente redutor, como resultado de um processo intelectual (ou editorial), como depositário de um conteúdo, mas como um instrumento de ensino indissociável do emprego para o qual foi criado (ou do emprego que dele tenha sido feito). (CHOPPIN, 2002, p. 18).

Alain Choppin (2008) também trata das relações entre as políticas estatais de livros didáticos e a forma que esses objetos adquirem. Para o autor, os manuais assumem uma perspectiva nacional, em vários países, desde o final do século XIX. Com a educação escolar passando a ser função do Estado, os manuais recebem uma atenção especial por parte dos poderes públicos, por se constituírem em dispositivos que são capazes de aproximar os programas oficiais da realidade da escola. Nos diferentes países foram criados programas de regulamentação dos livros escolares, que variam desde a edição de um modelo único pelo Estado, passando pela autorização prévia da produção por parte da iniciativa privada, até graus elevados de liberdade, em que o Estado faz apenas uma pequena mediação entre as editoras e a escolha dos professores.

Nesse sentido, o autor defende que qualquer análise dos livros didáticos deve levar em conta a sua inserção em um contexto legislativo e normativo específico.

Os livros escolares não são, portanto, como os demais livros. Na maioria dos países do mundo, a regulamentação que se aplica aos livros de escola diverge da que se usa para outras publicações. Geralmente, ela é mais restrita, incidindo sobre a elaboração, concepção, fabricação, autorização; ou em seu uso (modo de difusão e financiamento, procedimentos de seleção, utilização). O manual escolar constitui,

assim, um precioso indicador das relações de força que estabelecem, em um dado momento e em uma determinada sociedade, os diversos atores do sistema educativo, pois o grau de liberdade que gozam seus redatores e quem os utiliza pode variar consideravelmente. (CHOPPIN, 2008, p. 13).

A determinação dos programas, que prescrevem conteúdos e objetivos para a educação escolar, é extremamente relevante para a análise dos livros didáticos, uma vez que as diferentes políticas públicas de produção, seleção, impressão e difusão desses materiais buscam a sua adequação, em grau variado, às prescrições oficiais.

O presente trabalho se constituiu, portanto, a partir das concepções teóricas apresentadas acima: a compreensão das representações como intrinsecamente articuladas às práticas e relações sociais que lhes produzem e divulgam; uma visão da escola e das disciplinas escolares como entidades relativamente autônomas, resultando de um processo de construção social que envolve sujeitos e grupos internos e externos à escola, não sendo derivações ou vulgarizações do conhecimento produzido da academia; e os livros didáticos como objetos culturais complexos, que devem ser compreendidos a partir de seu contexto de produção e difusão, suas relações com os programas oficiais e seus usos nas salas de aula.

Nesse sentido, a proposta metodológica utilizada para esse trabalho não se limitou à análise do conteúdo do texto. Embora o foco seja nas representações produzidas sobre a ditadura militar brasileira, é necessário ressaltar que a análise da narrativa não esgota a complexidade das fontes, uma vez que o significado do conteúdo também é condicionado por outros elementos da estrutura interna do livro, bem como de seu contexto de produção.

É fundamental destacar a importância de prestar atenção na organização interna do manual didático. A forma como os conteúdos são dispostos e organizados, sua distribuição em capítulos, o maior destaque para determinados temas em detrimento de outros – e os eventuais silenciamentos - são elementos fundamentais que foram levados em consideração na análise das fontes (CHOPPIN, 2004).

Choppin (2004) também defende que se leve em consideração, para um melhor entendimento dos manuais, as funções a que eles visam atender. É necessário atentar que um livro didático não é um livro qualquer, uma vez que ele tem uma função específica: ser um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que, além de apresentar determinados conteúdos, também é pensado a partir de uma determinada concepção pedagógica, o que tem impacto direto na forma como o conteúdo é selecionado e apresentado. Não se pode esquecer, também, que os livros didáticos buscam difundir, de forma explícita ou não, um conjunto de valores culturais e ideológicos que seus produtores e distribuidores consideram importantes. Isso significa que ele não é um objeto passivo, mas

algo que busca produzir a transformação da realidade por meio do processo educativo (CHOPPIN, 2004).

Em suma, a proposta metodológica adotada aqui procurou, apesar de focar na análise das representações produzidas pelos manuais sobre a ditadura militar, compreendê-los como objetos complexos e dotados de uma funcionalidade específica: a participação na relação ensino-aprendizagem. Os aspectos ligados à sua organização interna, produção, distribuição e comercialização foram considerados no momento da pesquisa.

1.4 Estrutura do trabalho

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, intitulado *Os livros didáticos, o PNL D e o ensino de História no Brasil*, são abordados alguns aspectos fundamentais para a compreensão de como se estrutura o mercado de livros didáticos no país. O capítulo começa por uma análise do processo de expansão do setor a partir da década de 70, intensificado pela criação do PNL D. Posteriormente, passa a tratar das diferentes fases desse programa, mostrando como se constituiu e quais foram os impactos da implementação da avaliação pedagógica dos manuais, a partir de uma breve apreciação dos perfis dos avaliadores, dos pressupostos utilizados e das tensões que geraram com autores e editoras. Após isso, é discutida a trajetória do ensino de História no país, desde a redemocratização, culminando na edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da disciplina. Finalizando, trata-se de alguns aspectos da avaliação de livros didáticos especificamente em relação à disciplina de História.

O segundo capítulo – *Os livros didáticos analisados: autores e organização dos conteúdos* – dedica-se à apresentação das fontes que foram utilizadas na pesquisa. Num primeiro momento, são analisados os perfis dos autores, mostrando como se relacionam com as diferentes fases do PNL D. Posteriormente, apresentamos as obras, a partir de alguns aspectos gerais, como seu tamanho e a forma como organizam os conteúdos apresentados.

Na sequência, *As representações da instauração do regime militar nos livros didáticos: de “revolução” às diferentes interpretações sobre o golpe* aborda a trajetória da narrativa escolar acerca do evento que deu início à ditadura militar. Começa pela análise de livros que tratavam o evento como uma “revolução”. Posteriormente, passa por aqueles que fazem a denúncia de seu caráter golpista, logo após a redemocratização. Finalizando, são abordadas as diferentes representações sobre o golpe contidas nos manuais que circularam em edições mais recentes do PNL D.

O quarto capítulo, intitulado *A ditadura militar brasileira representada nos livros didáticos*, trata das diferentes narrativas estabelecidas sobre o período pelos manuais, a partir de cinco temáticas: 1) relações internacionais no contexto da Guerra Fria; 2) economia; 3) repressão e resistência; 4) propaganda política, apoio civil, indiferença e “alienação”; 5) processo de abertura política. Em cada uma destas, analisou-se a forma como os manuais produziram diferentes representações ao longo do tempo, relacionando-as às diferentes fases do PNLD.

Finalizando, *Os exercícios* contém a análise das atividades sobre a ditadura militar presentes nos manuais aqui estudados, de forma a demonstrar suas concepções relativas ao ensino de História e a forma como contribuem para construir conhecimentos acerca da temática.

2 OS LIVROS DIDÁTICOS, O PNLD E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória do PNLD, seu impacto para a produção de livros didáticos e para o ensino de História no Brasil. Para tanto, começamos por fazer um breve histórico da relação entre esse setor do mercado editorial e os programas estatais anteriores, de forma a mostrar o papel do Estado em seu crescimento. Posteriormente, foi abordada a criação do PNLD, apontando suas diferenças em relação aos seus antecessores e o seu papel no contexto de redemocratização do país. Esse programa foi analisado em suas duas fases, tendo como marco divisório a criação do processo de avaliação pedagógica, a partir de 1996. Depois, tratamos do ensino de História no Brasil, com alguns antecedentes históricos até a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996. Finalizando a discussão, foi feita uma análise das avaliações do PNLD para a disciplina de História, tanto do ponto de vista da composição das equipes avaliadoras, quanto dos critérios utilizados para aferir a qualidade das obras.

2.1 O mercado de Livros didáticos no Brasil, os programas estatais e a criação do PNLD

Em seu doutorado, Kazumi Munakata (1997) observa uma expansão do mercado editorial de livros didáticos a partir da década de 1970. Estes passam a responder pelas parcelas mais significativas em termos de tiragem e lucros das editoras que os produziram, além de serem responsáveis por grande parte dos títulos publicados. Um dos fatores fundamentais para tal crescimento foi a participação do Estado, como comprador de obras didáticas em seus diversos programas oficiais. Isso se deve, em grande medida, às características assumidas por esse tipo de negociação: como são livros fabricados sob encomenda, a tiragem e a venda são garantidas, permitindo uma maior previsibilidade no processo de produção. Assim, embora os lucros sejam muitas vezes menores do que aqueles proporcionados pelo mercado privado, a o grau de certeza envolvido na transação transformou os didáticos em um ótimo negócio para as editoras.

Um primeiro momento dessa expansão do mercado estaria localizado nas décadas de 60 e 70, quando o Estado brasileiro, por meio de órgãos como a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e o Instituto Nacional do Livro (INL) começam a produzir e distribuir livros didáticos em larga escala.

Desde 1970, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) já havia definido que a participação do governo na produção do livro didático deveria se fazer mediante coedição com o setor privado, ficando o Instituto Nacional do Livro (INL) e, a partir de 1976, a FENAME encarregados de sua execução (Franco, 1980, p. 37). Assumindo na prática as responsabilidades da COLTED, o INL passou a executar o Programa do Livro Didático, composto de Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático-Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático-Ensino Superior (PLIDES), Programa do Livro Didático-Ensino Supletivo (PLIDESU) e Programa do Livro Didático-Ensino de Computação (PLIDECOM). (MUNAKATA, 1997, p. 48).

Após uma relativa estagnação do mercado, por volta do final da década de 1970, ocorre um novo crescimento com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985. Este foi realizado, em seus momentos iniciais, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Criada em 1983, no final da Ditadura Militar e durante o processo de abertura política, a FAE tinha como objetivo centralizar, dentro de um único órgão, as políticas de assistência ao estudante, relativas à alimentação, distribuição de bolsas de estudo, residência estudantil, distribuição de materiais didáticos, etc. (HOFLING, 1993).

No momento de sua criação, a FAE incorporou o Programa do Livro Didático (PLID), promovendo algumas alterações que depois teriam impacto significativo no PNLD. Isso porque, em 1984, o sistema de coedição foi abandonado, passando o Estado a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras. Apesar de manter importante papel em seu financiamento, compra e distribuição, o Estado deixa de ter uma participação direta em seu processo de produção. O PLID sofre outras modificações em 1985, dando lugar ao PNLD. Este foi responsável por um crescimento significativo na produção de livros didáticos. Com isso, o aumento do número de manuais produzidos foi superior ao processo de expansão de matrículas existente naquele período, representando um crescimento real do setor (HOFLING, 1993; MUNAKATA, 1997).

Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2007) demonstra que o PNLD é um elemento central para a análise do mercado de livros didáticos no Brasil. Por meio dele, o Estado se tornou o maior comprador desse objeto cultural no país, com o investimento de grandes montantes de dinheiro. Além disso, é também responsável por duas vantagens consideráveis para as editoras: a compra de grandes quantidades de livros e a certeza do pagamento, por meio do dinheiro público. Dessa forma, é necessário analisar como esse programa se constituiu historicamente e como as editoras lidaram com ele.

No campo do discurso, o PNLD se apresentava como parte de um esforço para a redemocratização do Brasil, por meio da melhoria na educação. Em suas prescrições legais, se propunha a operar três mudanças em relação aos programas de distribuição de livros didáticos

existentes anteriormente: 1) distribuição de livros não-perecíveis, que pudessem ser reutilizados por outros alunos em anos seguintes; 2) participação dos professores no processo de escolha dos livros didáticos; 3) universalização da distribuição desses materiais para os alunos do primeiro grau. Essa última constitui uma mudança fundamental, uma vez os programas de livros didáticos anteriores tinham um viés mais voltado ao assistencialismo, distribuindo livros apenas aos alunos mais pobres, sem o intuito de ter um caráter universal na distribuição. Entretanto, na primeira fase do programa, que vai até 1995, a única meta totalmente atingida foi a primeira. O direito de escolha dos professores não foi plenamente respeitado, principalmente por tensões envolvendo os centros de decisão no governo e nas editoras. Além disso, apesar de um financiamento sem precedentes, que colocava o Estado brasileiro como o principal comprador desse tipo de material, a universalização não foi possível (CASSIANO, 2007).

Outra característica marcante dessa fase do PNLD era a concentração do mercado nas mãos de poucas editoras, formando um oligopólio. Apesar da existência de várias editoras menores de maneira intermitente, sete dominavam 84% do mercado nessa primeira fase do programa: Ática, Brasil, IBEP, Cia. Nacional, Scipione e Saraiva. (CASSIANO, 2007).

Além disso, o PNLD trazia, nessa primeira fase, uma série de exigências técnicas para os manuais, o que obrigou as editoras a adequarem e modernizarem o seu processo de produção:

É possível, pois, que a pressão da demanda do Estado tivesse sido um dos fatores que induziram as indústrias editorial e gráfica a modernizarem sua produção. Num outro aspecto, porém, a intervenção do Estado é direta e sem disfarces. Num documento intitulado *Requisitos obrigatórios para os livros didáticos no Nordeste*, sem data e sem nenhuma indicação de autoria, mas indubitavelmente do MEC, descrevem-se uma série de exigências que os livros devem cumprir. As pontuações dos livros vão de um a cinco, e recobrem vários quesitos, como “layout e apresentação”, “ilustrações”, “abordagem pedagógica”, “significado regional e meio ambiente”, além de requisitos específicos de cada disciplina. (MUNAKATA, 1997, p. 58).

Apesar desse processo de adequação técnica e tecnológica pelo qual as editoras passaram, uma série de conflitos entre elas, autores e o Estado surgiram na década de 1990, com uma participação importante da imprensa.

Tais conflitos tiveram início em 1994, quando a *Folha de S. Paulo* divulgou uma série de matérias sobre os resultados de uma avaliação dos livros didáticos realizada pelo MEC, por meio de uma comissão composta por professores universitários. Essa teria chegado à

conclusão de que muitos dos livros distribuídos pelo PNLD continham falhas e equívocos de naturezas diversas.

Tais “distorções e erros crassos” eram de várias ordens. Em primeiro lugar, havia erros conceituais: por exemplo, livros de matemática para 1º grau que não fazem “distinção entre número (entidade abstrata) e numeral (símbolo)”, ou de ciências que, após caracterizar os insetos como seres de seis patas, mencionam “outros insetos” com oito patas (*Folha de S. Paulo*, 21/4/1994, p. 3-1). “Idiotização da criança”; “exercícios mecânicos de repetição e cópia”, sem “atividades lúdicas, desafios”; inadequação dos títulos (por exemplo, uma obra denominada *Meio Ambiente, Vida e Saúde*, induziria a idéia de “ambiente independente dos seres vivos”); e privilégio conferido à ficção, “o que pode transformar a leitura e o aprendizado em uma tarefa descolada da realidade da criança” – essas são, segundo o jornal, outras tantas críticas apresentadas pela comissão (*Folha de S. Paulo*, 21/4/1994, p. 3-1 *apud* MUNAKATA, 1997, p. 61-62).

Munakata destaca que a imprensa agiu de forma a amplificar as falhas, concordando com a visão cientificista dos professores universitários e não levando em consideração a especificidade do conhecimento escolar.

O autor identifica a existência de uma visão bastante negativa, por parte da academia, em relação aos livros didáticos. Isso faria parte de um fenômeno mais amplo: uma tensão entre o conhecimento científico, produzido nas universidades, e suas formas de divulgação. Segundo ele, o trabalho editorial responsável por dar uma materialidade concreta às ideias abstratas, a partir da participação de diferentes sujeitos (redatores, editores, jornalistas, etc.), seria visto como uma forma de corrupção do saber. O fato desses sujeitos - por meio da editoração do texto original e sua transformação em impresso – participarem da produção final do sentido, permitindo leituras com algumas diferenças em relação àquela pretendida inicialmente para atingir a uma determinada expectativa de leitura do público-alvo, era vista como vulgarização e simplificação de um conhecimento que, em sua forma inicial, era complexo e abstrato. Nesse sentido, haveria uma disputa de poder em torno da validade e dos significados do saber (MUNAKATA, 1997).

Os livros didáticos também fazem parte dessas formas de divulgação, considerados pelos acadêmicos em geral como repletos de simplificações, erros e preconceitos. Além disso, o seu caráter mercadológico, sendo produzido com largas tiragens para atender estudantes de ensino básico - um público diferente daquele que historicamente consome as produções acadêmicas – também era visto como uma espécie de mácula ao saber, submetido à lógica “mundana” da maximização dos lucros. Haveria, assim, uma representação bastante negativa dos manuais por parte dos acadêmicos, chegando estes a serem considerados um dos principais responsáveis pelo baixo nível educacional. É o que fica claro no caso analisado por

Munakata na introdução de sua tese, na qual alguns autores de livros didáticos são acusados de plágio. Um destes, para se defender, chega a dizer que não poderia cometer plágio pois não era leitor de manuais didáticos (MUNAKATA, 1997).

A partir de 1996, em meio a tantos conflitos, ocorre a implementação de um processo de avaliação pedagógica no PNLD, que é feita majoritariamente por professores universitários. A partir disso, aumentam as tensões e os choques de interesses entre Estado, editoras, autores e professores.

2.2 A implementação do processo de avaliação pedagógica no PNLD

A segunda fase do PNLD se insere num contexto de mudanças educacionais que ocorreram a partir de 1993, com a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003)*. O documento apresenta propostas que foram geradas como consequência da participação do Brasil na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, realizada em 1990. Nesse evento, que contou com forte participação da ONU e de alguns de seus organismos, como a *Unesco*, a *Unicef*, o *PNUD* e o *Banco Mundial*, foram estabelecidas diretrizes para a universalização da educação básica, com a manutenção de padrões de qualidade, nos países em desenvolvimento (CASSIANO, 2007).

Os livros didáticos foram considerados insumos centrais para que se pudesse alcançar tal objetivo. Desse modo, a forma como o PNLD vinha sendo conduzido até então e as inconsistências que apresentava sofreram questionamentos.

Também, neste documento, foram feitas críticas à condução do programa direcionado para o livro didático desenvolvido até então, sendo abordados os problemas vinculados ao processo de aquisição e distribuição que inviabilizavam a chegada dos livros didáticos na escola no início do ano escolar. Igualmente, foi questionada a qualidade dos livros didáticos escolhidos e recebidos pelas escolas e, aqui, o interessante é observar que esta afirmativa foi justificada pela malformação do professorado, que, de acordo com o disposto nesse Plano Decenal, não sabia escolher o livro adequadamente. (CASSIANO, 2007, p. 40).

As respostas a tais críticas foram dadas a partir de 1996, já no governo de Fernando Henrique Cardoso. Do ponto de vista da aquisição e distribuição dos livros, ocorreu um aumento substancial do financiamento, com participação importante de dinheiro injetado pelos órgãos internacionais, em parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Assim, universalizou-se a distribuição dos livros didáticos para as escolas de ensino fundamental no

Brasil. Foi implementado também um processo de avaliação pedagógica, com o objetivo de garantir a qualidade do material que seria adquirido pelo Estado. (CASSIANO, 2007).

A partir da análise do Guia do PNL D de 1999, o primeiro a contar com obras destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, foi possível perceber algumas das ideias que nortearam a implementação desse processo. Primeiramente, é importante ressaltar que a educação é considerada como objetivando à apreensão dos chamados “conteúdos significativos”, de forma que os alunos possam compreender e interferir de forma crítica a realidade em que estão inseridos. Os livros didáticos são compreendidos como instrumentos fundamentais para a realização desse objetivo, devendo ser avaliados pelo Estado.

O grande problema com que então nos defrontamos é que muitas publicações distanciam-se das propostas curriculares e dos projetos elaborados por secretarias de educação; são desatualizadas quanto a informações e teorias importantes; contém erros inaceitáveis; veiculam valores incompatíveis com a construção da cidadania. Muitas vezes ainda, apresentam propostas inadequadas ao desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos, seja pela falta de sentido de textos e atividades, seja pela monotonia repetitiva dos exercícios propostos; ou mesmo com a inconsistência/incoerência entre pressupostos teóricos e conjunto de atividades (MEC, 1999, p. 9).

É possível ver que o próprio Guia do PNL D reforçava a visão negativa em relação aos livros didáticos. Este também delimita o mínimo esperado para que os livros didáticos fossem aprovados. Além de não conterem erros graves ou veicularem preconceitos, que levariam a eliminação imediata da obra, eles também deveriam apresentar correção nos conceitos e informações, uma metodologia que permitisse aos alunos o desenvolvimento de atividades para além da memorização e contribuições na construção da cidadania (MEC, 1999)

A partir desse processo, as tensões voltaram a aparecer, por conta da exclusão de uma série de obras do PNL D dedicadas para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Foram divulgadas apenas algumas das obras excluídas, o que gerou indignação entre editoras e autores. Segundo estes, não teria havido um diálogo mais profundo com o MEC, o que os teria impossibilitado inclusive de saber quais seriam os erros apontados pela comissão responsável pela avaliação, composta majoritariamente por professores universitários. Tal composição voltou a ser criticada, sobretudo pelos autores de manuais. Estes, que foram responsabilizados em grande medida pela alegada má qualidade do material, argumentavam que a lógica de produção do conhecimento universitário seria diferente daquela em que os livros didáticos estavam inseridos, sendo grande parte das críticas decorrentes de um preciosismo cientificista (MUNAKATA, 1997).

Cassiano (2007) aponta alguns resultados após os dez primeiros anos de implementação da avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. Para ela, após um início marcado por muitas tensões envolvendo autores, editoras, Estado e professores, algumas alterações tenderam a estabilizar o cenário. Os autores e as editoras, após os primeiros anos de avaliação, passaram a conhecer melhor os critérios utilizados no processo, tanto em questões de natureza pedagógica, quanto de natureza editorial e gráfica, o que permitiu que adequassem o seu material às exigências.

Outras estratégias também foram utilizadas para mitigar as tensões geradas nestes primeiros anos. Com o tempo, os Guias do PNLD passaram a suprimir algumas informações que geravam conflitos. Até 2005, por exemplo, os manuais traziam os livros excluídos, o que gerava um prejuízo importante na imagem dos autores e das editoras. Além disso, havia uma prática de organizar os livros aprovados em diferentes categorias: *recomendados com ressalvas*, *recomendados* e *recomendados com distinção*. Estas eram organizadas em ordem crescente de acordo com a qualidade aferida pelos avaliadores. Os primeiros, apesar de serem considerados de qualidade baixa, podiam ser comprados pelos professores, e em geral eram os mais escolhidos, gerando um descompasso entre a avaliação do governo e a escolha dos docentes. Esse fenômeno foi explicado pelo MEC como resultado da má formação dos professores. Entretanto, esse tipo de explicação deve ser problematizada.

Essa gama de explicações apresenta subjacente a supremacia da análise do MEC frente à escolha do professor, pois se os resultados dessa avaliação determinam o padrão da qualidade dos livros, a seleção que se manifesta contrária a ela é justificada pela má formação do docente, desconsiderando-se desta forma qualquer manifestação da autonomia dos docentes frente à sua prática escolar. Aliás, já citamos anteriormente que a escolha de um livro portador de uma metodologia considerada mais *tradicional* poderia implicar uma manifestação contrária às reformas a serem implementadas. O que, realmente, os professores quiseram dizer com suas escolhas, ao nosso ver, não chegou a ter um tratamento adequado pelo governo. (CASSIANO, 2007, p. 73-74).

A autora apresenta outros fatores para tal descompasso, como a pressão das editoras e a adoção de estratégias agressivas de marketing por parte dessas, bem como a existência de fraudes no processo. A resposta do governo para tal problema foi suprimir dos Guias os livros não-recomendados, o que pode ser interpretado como uma forma de silenciamento do professorado. Além disso, as outras categorias também geraram descontentamento entre os autores, que questionaram as práticas avaliativas propostas pelo MEC. Como resultado, foram também suprimidas dos guias as distinções, com todas as coleções a figurando como *aprovadas*. A partir do PNLD 2002, os guias começaram a demonstrar uma preocupação

crescente em explicar a sistemática de avaliação e orientar os professores para o processo de seleção das obras, com explicações mais claras e pormenorizadas dos critérios e regras e pela disponibilização das fichas de avaliação usadas pelos autores (CASSIANO, 2007).

É fundamental buscar entender como as políticas de avaliação incidiram sobre a produção dos livros didáticos e a sua utilização nas escolas. É inegável que foram responsáveis por uma melhora qualitativa nos materiais, tanto do ponto de vista pedagógico quanto editorial, afinal tiraram de circulação exemplares obsoletos, que continham preconceitos e defasagens teóricas e factuais significativas. Por outro lado, suscitaram questionamentos importantes, como os que são apontados por Cassiano.

De momento, vale considerar que em relação à avaliação dos livros didáticos no Brasil, ao mesmo tempo em que melhorou, inegavelmente, a qualidade dos livros inscritos no PNLD, a começar pela triagem técnica que é feita e pela própria avaliação pedagógica que exclui livros com erros conceituais e preconceituosos do processo, ela também pode resultar na produção homogeneizada desses livros. Pois, apesar da boa quantidade de manuais que é aprovada, em todas as disciplinas, para ser selecionada pelos professores nas escolas, existem critérios a serem seguidos para a inscrição dos livros e há uma opção curricular instituída legalmente. Pensemos que, se o governo é o maior comprador nacional das editoras de didáticos, que passam a ter seus livros inscritos analisados à luz do crivo da avaliação oficial, que tem seus critérios específicos, qual delas investiria numa proposta pedagógica diferente para a rede pública? (CASSIANO, 2007, p. 82).

Como as políticas de avaliação do livro didático podem ter colaborado para cristalizar uma homogeneização de métodos e conteúdos dos livros didáticos que circulam no mercado brasileiro, centralizando esse nas mãos de poucos grupos editoriais?

Cassiano (2007) problematiza como os livros didáticos podem se constituir em formas de controle curricular por parte do Estado em um programa como o PNLD, principalmente em decorrência do processo de avaliação. Assim, se é verdade que a escolha final está nas mãos do professor, que dispõe de alguma autonomia nesse processo, existe uma seleção prévia feita por órgãos estatais, que estabelece os critérios e exclui os livros que não se enquadram.

Retomemos que há, nos programas de distribuição de livros didáticos de largo alcance, como é o caso do PNLD brasileiro, uma política curricular que opta, explicitamente, pela efetiva centralização desse dispositivo didático na educação básica do país. Por mais que inovações pedagógicas e novas metodologias de ensino-aprendizagem sejam divulgadas e superestimadas, há nessa opção política o amparo do tradicional livro didático para assegurar o controle do currículo efetivamente desenvolvido nas escolas, que, no caso brasileiro, está ao lado das avaliações de grande porte. (CASSIANO, 2007, p. 84).

A autora toma o cuidado de ressaltar que essas “estratégias de imposição”, por parte do aparato estatal, não devem ser absolutizadas, sendo necessário levar em consideração a

margem de liberdade dos professores tanto na escolha como no uso dos livros didáticos no cotidiano escolar. Apesar disso, questiona sobre os interesses existentes por trás do PNLD, sobretudo no que tange aos grandes grupos editoriais, e seu peso na definição do programa.

O PNLD passou por importantes mudanças no século XXI, sobretudo, após a entrada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Foi uma fase de expansão do investimento nas etapas já existentes do programa, e também de ampliação do público-alvo, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Além disso, devido às reivindicações das editoras e autores por meio de seus órgãos representativos – a Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (ABRALE) e a Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS) – vários pontos de tensão com o Estado foram eliminados, sobretudo pela revisão de alguns procedimentos de avaliação e da divulgação de seus resultados. Dessa maneira, foram suprimidas a categorização e a divulgação dos livros excluídos em 2005, bem como se assegurou uma maior possibilidade de defesa para aqueles livros que fossem considerados insatisfatórios para o programa.

Assim, com uma década da implementação da avaliação dos livros didáticos no PNLD, mas com a exclusão de critérios classificatórios entre os livros aprovados, em 2005, e com a eliminação da divulgação dos livros excluídos, principalmente para a mídia, aparentemente há um equilíbrio entre as medidas do governo e as implicações diretas para os autores. Estes, então, deixam de protagonizar embates com o Estado, e voltam, novamente, seus esforços para a produção dos livros. (CASSIANO, 2007, p. 87).

Nessas circunstâncias, o mercado editorial brasileiro é dominado pelos grandes grupos editoriais, inclusive alguns de procedência estrangeira, conforme demonstrado por Cassiano (2007) na segunda parte de sua tese.

Antes de analisarmos como se constituiu o processo de avaliação pedagógica especificamente na área de História, é importante compreender as discussões que eram feitas à época sobre o ensino da disciplina, sobretudo na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de História

Antes de entrar na análise dos PCNs, é importante fazer uma breve análise sobre a trajetória do ensino de História no Brasil. O ensino da disciplina, desde a instauração da República, cumpre um papel de formar sujeitos civilizados e patrióticos e à construção de

uma ideia de Estado pautada na noção de identidade nacional, de forma a atenuar os conflitos existentes em nossa trajetória e localizar os alunos em um processo de evolução no qual não eram sujeitos ativos (AZEVEDO, 2010).

Tal proposta sofre inúmeras críticas a partir da década de 1960, com a consolidação da historiografia marxista como referencial teórico importante nas universidades brasileiras, que propõe um ensino mais crítico e voltado para a formação do cidadão político. Essa experiência é freada pela ditadura instaurada em 1964, por meio de alguns expedientes. O primeiro deles é precarizar a formação do professorado, com a instauração das licenciaturas curtas e a substituição dos cursos de História e Geografia pelos “Estudos Sociais”. Uma das consequências dessa mudança é o afastamento dos alunos de graduação em relação à pesquisa, que passou a ficar cada vez mais restrita ao âmbito dos cursos de especialização. Além disso, houve a substituição da disciplina de História nos currículos do Ensino Básico (AZEVEDO, 2010).

Com a Lei 5.692, de 1971, responsável pela reforma do então 1º e 2º grau, os Estudos Sociais, ao lado de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), esvaziaram os conteúdos de História e valorizaram conteúdos e abordagens de um nacionalismo com aspectos ufanistas, adequado ao projeto nacional do governo da época. Ocorria, a partir de então, um distanciamento entre produção historiográfica e saber histórico escolar, distanciamento que prejudicava um processo de renovação de conteúdos e métodos no ensino de História. (AZEVEDO, 2010, p.3).

Durante a redemocratização, na década de 1980, tem início um processo de luta pela revalorização da disciplina, que culmina em uma série de reformas curriculares, com o retorno da História como matéria autônoma no ensino de primeiro e segundo graus. Essas reformas são marcadas, em geral, pela crítica à centralidade europeia na narrativa, pela tentativa de reaproximação com o conhecimento produzido na universidade e pelo esforço de promoção da cidadania (AZEVEDO, 2010).

É o caso, por exemplo, da rede estadual paulista, que durante a ditadura uniu História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais. Nesse sentido, entre 1986 e 1992, foram elaboradas algumas propostas de reformulação dos currículos de História no âmbito da Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), ligada à SEE-SP. Em um processo bastante turbulento e marcado por uma série de descontinuidades, foram debatidas propostas de renovação pautadas em novos referenciais teóricos, sobretudo o aporte de Edward Palmer Thompson. Nesse sentido, procurava-se construir um ensino de história mais crítico e que

valorizasse a experiência de diferentes sujeitos, tendo a categoria de trabalho como ponto de investigação fundamental (MARTINS, 1996; MULLER et al, 1986/87).

Manoel Pereira de Macedo Neto (2009) mostra que a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais estava inserida em um contexto parecido com aquele que levou às mudanças no perfil do PNLD, com as discussões no âmbito da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e o *Plano Decenal de Educação Para Todos* (1993), além das reformas educacionais ocorridas na década de 90. Nesse sentido, propunha-se a elaboração de uma política curricular que definisse as diretrizes básicas do que se deveria ensinar em todo o território nacional.

Os PCNs tinham, como proposta geral, contribuir para uma educação que tivesse como princípios o exercício da cidadania e o respeito à diversidade, que deveriam estar presentes nas propostas das áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Essa deveriam trabalhar em sala de aula questões relevantes para a sociedade a partir de temas transversais, como ética, meio ambiente, diversidade cultural, etc. Além disso, trazia em si a ideia da existência de diferentes níveis de concretização curricular, buscando respeitar a autonomia do professor para elaborar seu programa a partir de sua realidade concreta, mas mantendo conteúdos e habilidades básicas que deveriam ser ensinados em nível nacional.

O “primeiro nível de concretização curricular” é o conjunto dos PCNs, que constituem uma referência nacional a todos os alunos do país. O segundo “nível de concretização” diz respeito às propostas curriculares dos estados e municípios, tendo os PCNs como referência para as elaborações das secretarias de educação. O “terceiro nível de concretização” diz respeito à proposta curricular por cada instituição escolar. E o “quarto nível de concretização” é o momento da realização das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula, momento em que o professor, segundo as metas estabelecidas na terceira fase, faz sua programação, adaptando-a as especificidades do grupo. (MACEDO NETO, 2009, p. 4).

Apesar disso, inúmeras críticas foram feitas ao documento, sobretudo à ausência de participação da sociedade civil em sua elaboração, por meio de alunos e professores, o que teria resultado em uma organização de característica hierarquizada e centralizadora, tolhendo na prática boa parte do espaço de autonomia docente (MACEDO NETO, 2009).

Especificamente em relação à História, está presente nos PCNs uma crítica bastante contundente à forma como a disciplina havia sido ensinada na maior parte do século XX. Esta teria, a partir de uma visão eurocêntrica, sido pautada por aspectos políticos e econômicos, considerando o Estado como principal agente das transformações sociais. Além disso, haveria um descolamento entre a produção de conhecimento na academia e a sua reprodução nas salas

de aula, nas quais o aluno era considerado um receptáculo de conteúdos construídos em outros espaços (MEC, 1998).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõe uma ruptura tanto na metodologia de ensino como na seleção e organização dos conteúdos. No primeiro caso, pautam-se em uma série de renovações pedagógicas que teriam como centro a consideração da sala de aula como local onde se efetiva o currículo real, tendo o aluno como sujeito ativo no processo de produção do conhecimento. Isso se traduz na crítica aos métodos de ensino baseados na memorização e na reprodução, que deveriam ser substituídos pela adoção de procedimentos próprios da pesquisa histórica em sala de aula como, por exemplo, o trabalho com diversos tipos de fontes (e não só as escritas) e o desenvolvimento nos alunos de competências como as capacidades de análise e comparação (MEC, 1998).

Isso leva a uma tentativa de aproximação entre o conhecimento histórico escolar e o conhecimento acadêmico da disciplina, o que aproxima os PCNs dos aportes da então chamada “Nova História”, que vinham ganhando grande espaço nas décadas de 80 e 90. Em decorrência, ocorre uma crítica às categorias totalizantes e a uma compreensão da disciplina como uma construção variável no tempo e no espaço, levando consigo as marcas da subjetividade do historiador. Além disso, os aspectos políticos e econômicos e a visão do Estado como motor das transformações sociais perdem centralidade, cedendo lugar a uma diversidade de temas e sujeitos históricos.

Novas abordagens iluminam as análises políticas de instituições, de líderes governamentais, de partidos, de lutas sociais e de políticas públicas. Ao mesmo tempo, novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. Nesse propósito, continua sendo utilizada como fonte de pesquisa a documentação escrita e institucional, enquanto são considerados também documentos de diferentes linguagens textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros. (MEC, 1998, p. 30).

Esses dois movimentos, de aproximação com o conhecimento histórico produzido na academia e propostas de renovação metodológica estão totalmente imbricados no documento, como aponta o trecho abaixo.

Muitas reflexões inerentes à pesquisa histórica são significativas para o ensino na escola fundamental. As abordagens teóricas que problematizam a realidade social e identificam a participação ativa de pessoas comuns na construção da História nas suas resistências, divergência de valores e práticas, reelaboração da cultura instigam,

por exemplo, propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e da História e sujeitos ativos no processo de aprendizagem. (MEC, 1998, p. 33).

A partir desses preceitos, os PCNs propõem como objetivo do conhecimento histórico a construção das identidades, o respeito à diversidade e a preparação do aluno para o exercício da cidadania. Isso se dá, mais uma vez, pela crítica à trajetória da disciplina no século XX, que teria como objetivo construir um “cidadão patriótico” com base na construção abstrata de uma identidade nacional.

A proposta central dos PCNs no campo da História é contribuir para a superação da concepção de que o ensino de História deve inculcar valores no sentido da aceitação das desigualdades, assim como superar a visão da História como produto da aceitação dos grandes vultos e dos heróis. Não só propõe a superação dessa concepção tradicional, como defende o ensino de História comprometido com o exercício da cidadania e com a construção de uma sociedade plural e democrática. (MACEDO NETO, 2009, p. 10).

Isso faz com que os PCNs tenham como objetivo central a formação de um cidadão crítico, capaz de compreender sua realidade social como produto de um processo histórico no qual ele é um sujeito e, a partir disso, produzir transformações.

Do ponto de vista da seleção e organização dos conteúdos, os PCNs se opõem à prescrição fixa do que deveria ser ensinado. O professor é entendido como sujeito fundamental no processo, devendo diagnosticar a realidade em que sua escola e seus alunos estão inseridos e, a partir daí, escolher seus conteúdos e métodos de ensino. Entretanto, é possível perceber no documento uma crítica à organização cronológica, característica da chamada “história integrada” e uma preferência pela organização em eixos temáticos. Dessa forma, sugerem que o ensino seja organizado, para as séries finais do Ensino Fundamental, em dois eixos temáticos: *História das relações sociais, da cultura e do trabalho*, divididas nos subtemas *As relações sociais e a natureza* e *As relações de trabalho*; e *História das representações e das relações de poder*, com os subtemas *Nações, povos, lutas, guerras e revoluções* e *Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*. É a partir dessas temáticas que o professor deveria organizar, levando em consideração a realidade concreta em que está inserido, o processo educativo (MEC, 1998).

Por fim, é importante ressaltar como os livros didáticos são compreendidos pelos PCNs. Esses são apontados como um dos materiais didáticos que o professor deveria usar, ressaltando sempre a liberdade do docente.

Existem muitas possibilidades de trabalho com livros, manuais ou apostilas que garantem ao professor a autonomia na condução da lide pedagógica. O fundamental é que não sejam considerados o único recurso didático, mas, sim, mais uma fonte de informação a ser utilizada em momentos específicos e para fins determinados. O mais importante não é o livro, mas a utilização que se faz dele. De vários livros podem ser selecionados textos, imagens, citações de autores, documentos e exercícios. Esses materiais podem ser usados para problematizar questões históricas, instigar debates, analisar representações artísticas de épocas, confrontar pontos de vistas, diferenciar abordagens históricas, resumir temas de estudo, explicitar definições históricas para conceitos etc. (MEC, 1998, p. 81).

Apesar de valorizarem a importância social do livro didáticos, os Parâmetros Curriculares o apontam como uma das ferramentas a ser utilizada pelo professor, não esgotando seu trabalho.

Foi em grande medida em consonância com as proposições dos PCNs de História que se organizaram as avaliações do PNLD sobre a disciplina de História, como veremos a seguir.

2.4 A avaliação pedagógica na área de História

Para compreender a forma tomada pelas avaliações da disciplina de História no PNLD, é necessário demonstrar os perfis das equipes envolvidas nas avaliações. As duas tabelas abaixo nos auxiliarão a perceber como tal perfil foi mudando ao longo dos anos. Na primeira, temos os cargos de coordenação demonstrados pelos expedientes dos Guias, bem como seus respectivos ocupantes. Já na segunda, traçamos um perfil das equipes de avaliadores.

Quadro 1 - Cargos de coordenação nas edições do PNLD de História

(continua)

Edição do PNLD/Universidade Responsável	Cargos de Coordenação	Ocupantes
1999	Coordenador de Área	Holien Gonçalves Bezerra
	Assessor de Coordenação	Júlio César Pimentel Pinto Filho
	Assessoria Técnica	Lena Castello Branco Ferreira de Freitas

Edição do PNLD/Universidade Responsável	Cargos de Coordenação	Ocupantes
<i>2002</i> <i>(UFMG/UFPE/USP/UNESP)</i>	Comissão Técnica	Holien Gonçalves Bezerra
	Coordenadora de Área	Tânia Regina de Luca
	Coordenação Institucional	Maria do Carmo Pichinin
	Coordenação Adjunta	Antônio Celso Ferreira
<i>2005</i>	Comissão Técnica	Sônia Regina Miranda
	Coordenadora de Área	Tânia Regina de Luca
	Coordenação Adjunta	Holien Gonçalves Bezerra
<i>2008</i> <i>(UFRN)</i>	Comissão Técnica	Margarida Maria Dias de Oliveira
	Coordenação Institucional	Raimundo Nonato Araújo da Rocha
	Assessoria Institucional	Helder do Nascimento Viana
	Coordenação de Área	Maria Inês Sucupira Stamatto
	Assessoria de Área	João Maria Valença de Andrade
<i>2011</i> <i>(UFJF)</i>	Comissão Técnica	Margarida Maria Dias de Oliveira
	Coordenação de Área	Sônia Regina Miranda
	Coordenação Adjunta	Paulo Knauss de Mendonça, Tânia Regina de Luca e Alexandre Donato Carvalho
	Coordenação Institucional	Ludmilla Savry dos Santos Almeida

Edição do PNL D/Universidade Responsável	Cargos de Coordenação	Ocupantes
<i>2011</i>	Assessoria de Área	Fabiana Rodrigues de Almeida
<i>2014 (UFRN)</i>	Comissão Técnica	Margarida Maria Dias de Oliveira
	Coordenação de Área	Maria Inês Sucupira Stamatto
	Coordenação Adjunta	Flávia Eloísa Caimi, Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Dilton Cândido dos Santos Maynard.
	Assessoria de Área	Itamar Freitas de Oliveira
	Coordenação Institucional	Haroldo Logueria Carvalho

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 1 - Composição das equipes avaliadoras nas edições do PNL D de História

Edições do PNL D	Pós Graduados (Mestrado e Doutorado)	Professores Universitários	Experiência em Educação Básica	Pesquisador na área de Educação (História da Educação ou Ensino de História)	Total de pareceristas/avaliadores
<i>1999</i>	23	14	8	4	31
<i>2002</i>	11	11	2	4	11
<i>2005</i>	16	14	2	6	17
<i>2008</i>	27	27	12	19	29
<i>2011</i>	24	23	10	15	25
<i>2014</i>	31	29	15	19	31

Fonte: Elaboração própria

Com base nas análises dos currículos *Lattes* desses sujeitos, foi perceber as seguintes características na composição das equipes avaliadoras. Primeiramente, é preciso ressaltar que a avaliação de 1999, a única que não foi feita em parceria direta com as universidades, possui características bastante específicas. Ela consta com três cargos de coordenação, dos quais apenas Lena Castello Branco Ferreira de Freitas é especialista na área de educação, tendo estudado em seu mestrado a educação nos colégios militares. Além disso, possui o maior número de pareceristas no total (31), dentre os quais a maior parte possui pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado (23) e uma parcela significativa é de professores universitários (14). É possível contatar a pouca proximidade dessa equipe de avaliadores com a educação básica, já que apenas três declararam magistério nesse nível em seu *Lattes* e quatro são pesquisadores na área de educação.

As edições de 2002 e 2005 podem ser agrupadas por conter uma série de similaridades, do ponto de vista da equipe de avaliação. Dentre os cargos de coordenação, continuam sendo minoritários os especialistas na área de Educação, o que acontece apenas com a Comissão Técnica do PNL D 2005, ocupada por Sônia Regina Miranda. Além disso, as equipes de pareceristas são significativamente menores, com onze pareceristas em 2002 e dezessete em 2005. Essas equipes são formadas por uma maioria absoluta de quadros oriundos do ambiente acadêmico. Na edição de 2002, todos os pareceristas são pós-graduados e professores universitários; já a de 2005 é composta por 16 pós-graduados, dos quais 14 são professores universitários. Mantém-se, assim, um quadro de pouca proximidade com a educação básica. Em 2002, dois declararam magistério no nível e quatro serem pesquisadores na área de educação. Já na edição seguinte, os números são de dois com experiência como professores em educação básica e seis com pesquisa na área de educação.

A partir da edição de 2008 do PNL D, é possível perceber uma maior aproximação das equipes avaliadoras com o magistério na educação básica e a pesquisa na área de educação. Primeiramente, são criados mais cargos de coordenação. Das dezenove pessoas que ocuparam esses cargos nas três edições (2008, 2011 e 2014), quatorze eram pesquisadores ou na área de História da Educação, ou em Ensino de História. As comissões de pareceristas e avaliadores também se tornam maiores e mais próximas das temáticas relacionadas ao ensino básico. Apesar disso, permanece a predominância de quadros oriundos do ambiente acadêmico, visto o alto número de pós-graduados e professores universitários. As duas últimas edições também contavam com uma professora EBTT (Educação Básica, Técnica e Tecnológica), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

As edições de 2011 e 2014 do PNLD também contam com alguns cargos que teriam como responsabilidade revisar o trabalho dos avaliadores, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Quadro 2 - Cargos de revisão nas edições de 2011 e 2014 do PNLD de História

Edição do PNLD	Cargos	Ocupantes
<i>2011</i>	Leitores Críticos	Ângela de Castro Gomes e Lana Mara de Castro Siman
	Equipe de Revisão	Lúcia Furtado Mendonça Cyanka, Nadime Bara e Tásia Oliveira Souza
	Apoio Técnico	Luiz Antônio Beletti Rodrigues, Luan de Paula Aquino Sodré e Paulo Ricardo Silva
<i>2014</i>	Leitores Críticos	Andrea Delgado e Ângela de Castro Gomes
	Equipe de Revisão	Fabíola Barreto e Risoleide Rosa
	Apoio Técnico	Adriane Teixeira Silva, Caio Rodrigo Carvalho Lima, David Tafnes de Oliveira Silva, Dhierclay de Souza Alcântara, Jandson Bernardo Soares, Robson William Potier, Sheerazade Rodrigues Santos e Wendell de Oliveira Souza.

Fonte: Elaboração própria.

Os leitores críticos são professores universitários responsáveis por avaliar as resenhas do ponto de vista pedagógico e historiográfico. Já as equipes de revisão são compostas por professoras da área de Letras, que se concentram na linguagem contida nas resenhas. Por fim, as equipes de apoio técnica são compostas por discentes de graduação, pós-graduação e

egressos da área de História nas universidades responsáveis pela avaliação. A criação destes cargos mostra o processo de complexificação pelo qual as avaliações do PNLD vinham passando.

Feitas essas considerações gerais acerca da avaliação, analisaremos agora algumas características gerais que marcaram o PNLD de História nas avaliações que terão livros analisados nesta dissertação. Do ponto de vista da compreensão do processo educacional, as primeiras avaliações da disciplina de História no PNLD demonstram uma certa dissociação entre a Universidade, como local de produção de conhecimento, e a escola. Segundo essa visão, os professores de educação básica estariam afastados do conhecimento acadêmico. Assim, é possível perceber a noção de “transposição didática” em algumas passagens dos primeiros guias:

Critica-se muito, e não é de hoje, a qualidade do livro didático de História. É patente a distância que existe entre os avanços conseguidos, nas últimas décadas, no âmbito da pesquisa e das novas metodologias em História, e a sua efetiva assimilação na prática do magistério e, especificamente, nos instrumentos de trabalho construídos para auxiliar os professores. Essa distância, reconhecível em todas as áreas do conhecimento, é talvez maior no caso de História; seu objeto de conhecimento – as sociedades humanas no tempo – é extremamente complexo, passível de um sem-número de enfoques, deixando o historiador em terreno movediço. Não é, pois, de admirar a lentidão e os tropeços existentes no momento de se adequar o conhecimento histórico em constante transformação à elaboração de livros didáticos, em geral vistos com certo desdém pelos acadêmicos e pesquisadores. (MEC, 1999, p. 455).

A avaliar as coleções, é importante ficar atento para as características gerais do conjunto da obra, principalmente no que diz respeito aos enfoques teórico-metodológicos mais amplos, em relação tanto à produção do conhecimento histórico propriamente dito, quanto à transposição didática dos conhecimentos produzidos. (MEC, 2002, p. 274).

Também podemos perceber a predominância da noção de transposição didática em um texto escrito por Holien Gonçalves Bezerra e Tânia Regina de Luca (2006), que ocuparam cargos de coordenação nas primeiras edições do PNLD. Os autores ressaltam que os critérios de classificação “incidem sobre os aspectos teórico-metodológicos mais amplos, tanto em relação à produção do conhecimento histórico propriamente dito quanto em relação à transposição didática dos conhecimentos produzidos” (BEZERRA; LUCA, 2006, p.34-35). No decorrer do texto, eles também explicitam que “o conhecimento produzido pelos historiadores será sempre o ponto de referência para os autores de livros didáticos” (GONÇALVES; BEZERRA, 2006, p. 36).

Além dessa característica, é também possível observar a dissociação entre o que seriam “conhecimentos históricos” e a “metodologia de ensino”, que inclusive constituem itens separados no momento da avaliação dos guias supracitados. Por essa lógica, o conhecimento seria produzido na universidade, responsável pela pesquisa, devendo ser adequado por uma determinada metodologia para que pudesse ser aprendido pelos estudantes.

Entretanto, é também crescente a preocupação, no decorrer das edições, de retirar do plano do discurso esse lugar de autoridade da academia, mostrando para o professor que outros como ele também seriam responsáveis pela avaliação.

Os pareceristas – todos professores como você – são profissionais de instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior de diversas partes do país. Unindo a experiência de sala de aula com a pesquisa de ponta nas áreas de História, Historiografia e Educação, eles buscaram verificar, em sua análise, se as obras possuem algum tipo de problema que pudesse comprometer gravemente sua utilização didática em sala de aula. O resultado é um trabalho que visa auxiliar professores e escolas nas reflexões relativas a seus processos de seleção dos livros didáticos e projetos pedagógicos. (MEC, 2005, p. 5).

Esse discurso, entretanto, não se efetiva na prática nessa edição do PNLD, já que, como vimos, a maioria dos pareceristas não tinham experiência na educação básica e nem eram especialistas em ensino de História ou História da educação.

A partir desses pressupostos e considerando as duas primeiras avaliações, que contavam com a hierarquização das obras ou coleções por categorias, é possível observar o desempenho ruim em relação às expectativas dos avaliadores. No PNLD 1999, o primeiro a organizar os resultados da avaliação de livros didáticos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), os livros aprovados foram organizados em 3 categorias: *recomendados com distinção*, *recomendados* e *recomendados com ressalvas*. Havia ainda os excluídos. Dos 112 livros inscritos, 61 foram excluídos, 42 recomendados com ressalvas e apenas 9 recomendados. Chama a atenção que nenhum deles tenha sido recomendado com distinção. Tais dados demonstram uma fragilidade teórica e metodológica muito grande nos livros que se encontravam no mercado até então, pelo menos na visão dos avaliadores. Os resultados dessa avaliação geraram repercussões entre editores e autores, já muitos deles haviam sido consagrados no mercado por décadas.

Por se tratar de uma primeira avaliação, na qual foram inscritas obras de autores conhecidos e que gozavam de prestígio no mercado editorial de livros didáticos, alcançando grandes tiragens, a reação de muitos do que tiveram seus livros excluídos foi bastante forte, tanto na mídia quanto por meio de liminares que pediam a suspensão dos efeitos da avaliação. Para cada uma das oito liminares foram elaboradas, pela coordenação de avaliação, argumentações que rebatiam ponto a

ponto as reclamações apresentadas, com exemplos contundentes das inadequações contidas nas obras. As sentenças judiciais foram todas favoráveis ao MEC. (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 40).

O trecho acima revela a existência de fortes tensões e conflitos de interesses entre as partes interessadas na compra e distribuição de livros didáticos do PNLD.

Na edição de 2002 do PNLD foram implementadas algumas mudanças. Primeiramente, a avaliação foi descentralizada, passando a ser feita com a participação direta das universidades, sob a supervisão do MEC. A UNESP ficou responsável pela área de história. Além disso, não seriam mais aceitos livros isolados, mas apenas coleções completas para os quatro anos finais do ensino fundamental. Das 20 coleções inscritas, 3 foram excluídas, 15 recomendadas com ressalva, 1 recomendada e 1 recomendada com distinção, o que demonstra uma relativa melhora no padrão de qualidade dos livros (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 42).

O PNLD 2005 também passou por importantes alterações, já que os critérios de classificação das coleções foram suprimidos, sendo divididas apenas entre “aprovadas” e “excluídas”. Das 29 inscritas, 22 foram aprovadas e 7 excluídas. Fazendo um balanço geral dessa edição, os autores afirmam que:

Após o trabalho de análise, verificou-se um pronunciado salto qualitativo no conjunto das coleções, especialmente quando comparadas às dos PNLDs anteriores. Grande parte das coleções leva em conta, de modo mais sistemático, as conquistas da metodologia do ensino-aprendizagem. O distanciamento entre os avanços historiográficos consensuais e a composição do livro didático deixou de ser gigante, notando-se em muitas coleções a incorporação efetiva da historiografia mais recente e reconhecida nos meios acadêmicos. Muitos dos manuais do professor, antes resumidos e formais, podem ser utilizados pelo docente como uma fonte de informação e de formação continuada. Destaca-se a preocupação explícita com a formação da cidadania e também o acurado cuidado com os aspectos editoriais e gráficos. Não obstante, ainda há coleções, novas e antigas, que apresentam qualidade pouco satisfatória, o que lhes valeu muitas ressalvas. (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 44)

Com a mudança no perfil dos avaliadores, a partir de 2008, passa a ser explicitada a necessidade de levar em conta a situação de ensino-aprendizagem concreta em que o aluno está inserido sem, no entanto, deixar de lado a importância do saber produzido na universidade como norteador do processo.

Nesse momento, suas escolhas são direcionadas pelo conhecimento do projeto político-pedagógico que rege a escola em que trabalham, do conhecimento do seu alunado e da realidade que cerca sua comunidade escolar e somente esses dados podem indicar qual o melhor livro para seus alunos. Nenhuma avaliação anterior garante o uso que se fará do livro. Os critérios do edital garantem que erros,

estereótipos, preconceitos, desatualizações não estarão nas obras avaliadas. (MEC, 2011, p. 9)

Apesar desses matizes e de um enfoque preocupado em compreender a realidade da escola, continua sendo predominante um olhar para o processo educacional a partir da visão acadêmica, o que fica claro na composição de pareceristas nessas novas avaliações, com o crescimento dos especialistas em educação nas equipes.

Trataremos agora sucintamente do ensino de História que o PNLD se propõe a levar aos alunos. Não faremos aqui uma análise de cada uma de suas edições, apontando suas especificidades, mas um apanhado das características e critérios gerais de avaliação que permaneceram ao longo dos anos. É notável a crítica ao ensino considerado tradicional – calcado em aspectos políticos e econômicos e nas atividades de memorização –, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina. Nesse sentido, a História é compreendida como um processo no qual estão inseridos múltiplos sujeitos e grupos, propiciando uma diversidade na construção de sentidos. O aluno é visto como alguém que deve ser levado a se entender como sujeito histórico, com capacidade de compreensão e intervenção crítica na realidade em que vive.

Além disso, foram mantidos alguns critérios para aferir a qualidade das obras ao longo do PNLD:

- 1) Necessidade de atualização historiográfica e metodológica em relação ao conhecimento acadêmico;
- 2) Uso de fontes como recursos didáticos, com o objetivo de familiarizar o aluno com o processo de produção do conhecimento histórico;
- 3) Desenvolvimento de noções básicas próprias do conhecimento histórico, como período, sequência, transformação, simultaneidade, duração, etc.
- 4) Ligação entre as imagens e os objetivos do texto principal;
- 5) Mapas que respeitem as convenções cartográficas;
- 6) Contribuição para o aprimoramento da ética e da construção da cidadania;
- 7) Manual do professor que permita ao docente compreender a proposta historiográfica e pedagógica da obra.
- 8) Aspectos editoriais que contribuíssem para instigar os alunos a utilizarem os livros.

Também passou a ser utilizado como critério de avaliação, ao longo das edições, a coerência entre a proposta teórica e o que o livro efetivamente traz, de forma que podemos entrever a existência de diferenças significativas entre o que é proposto e o que é efetivado em livros dos primeiros anos do programa. A partir de 2002, quando deixam de ser aceitos

livros isolados, é também avaliada a coerência e articulação entre diferentes volumes de um mesmo livro.

Apesar da supressão das categorizações gerais, a partir de 2005, cada um dos guias avalia os livros utilizando diferentes critérios, deixando claro para os professores quais são, na visão dos avaliadores, seus pontos fortes e fracos. Entretanto, não faremos uma discussão mais pormenorizada da forma como cada um dos guias avalia as obras ou coleções, por escapar aos objetivos deste trabalho.

Passemos agora à apresentação dos manuais utilizados como fontes para este trabalho, com a discussão de sua autoria e de aspectos de sua organização curricular.

3 OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS: AUTORES E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os livros didáticos que foram analisados no trabalho. Primeiramente, é feita uma explicação sobre os critérios para sua escolha a partir dos perfis dos autores. Esses foram analisados, de forma a mostrar como se construiu historicamente o processo de autoria dos manuais do PNLD. Posteriormente, passamos a uma discussão acerca da organização dessas obras, mostrando como elas estruturam seu conteúdo e, conseqüentemente, sua visão do processo de ensino-aprendizagem. Isso permitiu compreender um pouco de suas concepções relativas ao ensino de História. Além disso, pudemos ver como elas organizaram os conteúdos relativos à ditadura militar, o que tem participação fundamental nas representações construídas acerca desta.

3.1 Os livros didáticos analisados e seus autores

Os livros que serão analisados nesse trabalho foram selecionados de acordo com a participação de seus autores nas diferentes fases do PNLD. Nesse sentido, foram estabelecidos três grupos: 1) autores que tiveram seus livros distribuídos pelo programa nos seus primeiros anos, mas que deixaram de figurar nos guias após o estabelecimento do processo de avaliação pedagógica, em 1996; 2) autores que tiveram obras distribuídas desde o início do programa e se mantiveram após a instauração da avaliação; 3) autores cujas obras passaram a ser distribuídas apenas depois de 96, representando certa renovação no mercado.

Antes de apresentar os manuais analisados, é importante traçar alguns aspectos gerais sobre a questão da autoria de livros didáticos no Brasil, com o objetivo de acompanhar o processo de profissionalização do setor. Durante a década de 70, foi possível verificar algumas mudanças significativas nos perfis dos manuais didáticos brasileiros. Isso ocorreu, em grande medida, devido à expansão do sistema de ensino, com a abertura de mais vagas e a obrigatoriedade do 1º grau – 1ª a 8ª série -, estabelecida pela lei 5.692/71. Com isso, houve a necessidade de produzir livros didáticos em tiragens maiores, além de adequá-los a um público que se alterava, incluindo pessoas provenientes das classes populares, com características bastante diferentes do alunado do período anterior, tornando necessário mobilizar outras estratégias de ensino-aprendizagem. Além disso, foi fundamental no período o estabelecimento do acordo MEC/USAID, com o aporte de recursos financeiros e técnicos que modificaram significativamente o mercado editorial (MUNAKATA, 2017).

Tais mudanças tiveram impacto também no formato dos manuais. José Cássio Másculo (2008), ao analisar os livros didáticos da coleção Sérgio Buarque de Holanda, produzida na década de 1970, demonstra como essa foi responsável por implementar algumas especificidades gráficas que influenciariam os manuais publicados posteriormente. Isso porque, até aquela época, predominavam formatos menores, como o 15 cm x 21 cm e o 13,5 cm x 19,5 cm. Por essa característica, tais exemplares apresentavam uma grande predominância de textos em relação às imagens. Além disso, grande parte destas se tratava de ilustrações produzidas especialmente para o livro, geralmente desenhos.

A Coleção Sérgio Buarque de Holanda, que tinha uma grande preocupação com a qualidade tanto no seu conteúdo como no seu formato, trouxe um projeto gráfico considerado mais moderno àquela época. Apresentando as dimensões 19 cm x 26 cm, permitia um maior espaço para as imagens, além de conter técnicas de diagramação específicas para favorecer a leitura. Nesse sentido, os livros da coleção tentavam se tornar mais atrativos graficamente. Outra característica fundamental é que os desenhos produzidos especialmente para os livros cederam lugar a um maior número de fotos, o que apresenta outra experiência ao leitor. O formato, a diagramação e o número maior de imagens, com predominância das fotografias, acabou por distanciar os manuais didáticos do formato tradicional dos livros e aproximá-los das revistas da época, o que se tornou um padrão nas décadas seguintes (MÁSCULO, 2008).

A criação do PNLD, em 1985, aumentou a compra de livros pelo Estado, tornando a atividade autoral ainda mais rentável. Nesse sentido, a geração que passou a produzir livros destinados ao PNLD se constituiu, cada vez mais, dos chamados “autores profissionais”.

Na tese defendida em 1997, dos sete autores entrevistados, cinco trabalhavam em escritórios próprios, em locais que não se confundiam com a residência, com infraestrutura adequada e, em alguns casos, até com serviços de secretaria. Procuravam manter uma rotina de trabalho com planejamento das atividades e horário regular. De modo geral, essa era a única atividade a que se dedicavam, mesmo porque não lhes restava tempo para outras, embora todos os entrevistados fossem egressos de sala de aula. (MUNAKATA, 2017, p. 42).

Esse processo de transformação de egressos da sala de aula em autores profissionais de manuais didáticos tem algumas implicações importantes, já que se tratam de atividades distintas. Nesse sentido, os autores passaram a ter que lidar com uma estrutura cada vez maior em um mercado bastante rentável, que envolvia atividades que não constam da prática cotidiana dos professores. Um exemplo é a necessidade de lidar com equipes editoriais cada vez maiores e mais especializadas, como apontado por Gilberto Cotrim em entrevista concedida a Kazumi Munakata:

Além disso, eu tenho sentido um grau de profissionalização muito grande da equipe que lida com livro didático. Eu diria que hoje nós estamos constituindo um setor profissional de pessoas especializadas com a produção do material didático. Pessoas tarimbadas, que estão voltadas para as formas de aprendizado, que lêem, que acompanham a produção pedagógica das diversas áreas. Por exemplo, o que se fez aí no campo da alfabetização é uma verdadeira revolução. E eu sinto que o pessoal que trabalha com alfabetização nas editoras são pessoas extremamente especializadas, que leem tudo que está rolando, fazem cursos e treinamentos sobre Emília Ferreiro, sobre Piaget. Da mesma maneira, no campo da História: por exemplo, a subeditora faz mestrado na USP, em campos relacionados com a produção historiográfica. Então, as editoras procuraram se cercar de profissionais com competência técnica e acadêmica para trazer subsídios ao autor e tudo mais. Por exemplo, a iconografia dos meus livros: é feita por um profissional altamente qualificado. Está terminando o doutorado na Unicamp, justamente na área da fotografia. No passado, quem fazia a pesquisa iconográfica? O de História era o mesmo que pesquisava para o livro de Ciências, às vezes, para o livro de Desenho. Os livros da década de 70, se você tinha que colocar Napoleão, colocava sempre aquele mesmo Napoleão, com a mão sob o casaco, aquele Napoleão típico, ou Napoleão de caricatura. Hoje, você, por exemplo, pega os meus livros, tem uma pesquisa séria, diferente, procurando..., de acordo com a linha do livro. Quer dizer, não há incompatibilidade entre a imagem e o texto. (MUNAKATA, 1997, p. 184).

Além de lidar com essa complexa equipe editorial, que passa a ter papel cada vez mais preponderante tanto na produção do texto como na obra final, esses autores profissionais também tiveram que se dedicar a diferentes tarefas, como a busca por conhecer o público-alvo, de forma a adequar o material para que ele tenha um sucesso maior no mercado, ministrar cursos para professores, com objetivo de divulgação de suas obras, além de lidar com os programas oficiais de aquisição de livros didáticos. Isso torna mais comum os manuais escritos em parceria de dois ou mais autores, facilitando o processo de elaboração e de revisão crítica. A criação da Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (ABRALE), em 1992, constitui-se também num marco importante nesse processo de profissionalização (MUNAKATA, 1997).

A instituição do processo de avaliação pedagógica pelo MEC, a partir de 1996, também tem um impacto fundamental. Conforme exposto no capítulo anterior, as equipes de avaliação eram marcadas, sobretudo, por sujeitos oriundos do ambiente acadêmico, o que complexificou ainda mais o trabalho do autor. Isso porque a obra já não podia agradar apenas aos professores e alunos da escola em que seria utilizada, mas também a equipe de avaliadores do MEC. Nesse sentido, a margem de liberdade na produção de manuais foi se tornando cada vez mais limitada pelas exigências do mercado e das avaliações oficiais.

É certo que, historicamente, a relação entre autor e editor foi quase sempre marcada por desentendimentos mútuos. Mas o que acontece no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI, é de outra natureza: já que o livro de cada disciplina deve seguir um

padrão predefinido pelos critérios de avaliação, o autor perde a sua importância e, em vários casos, é substituído por equipes editoriais [...]. (MUNAKATA, 2017, p. 51).

Essa tentativa de adequar os manuais produzidos à avaliação parece ter sido motivador de outro fenômeno importante, com impacto significativo no perfil dos autores: a entrada de professores universitários no mercado de livros didáticos. Munakata (1997) aponta que a participação de acadêmicos na produção didática já era presente na década de 1990, sobretudo na área de paradidáticos. Nomes reconhecidos no mundo acadêmico, atraídos pela rentabilidade do setor, acabaram por produzir obras de divulgação, embora isso fosse muitas vezes mal visto no meio do qual eram oriundos. Após a implementação da avaliação pedagógica no PNLD, vemos cada vez mais a produção de obras assinadas por autores oriundos da universidade, tanto pela rentabilidade, quanto pela tentativa das editoras de aproximar-se das expectativas das equipes avaliadoras.

Nesse sentido, o autor indica três perfis de autores nas obras mais recentes que circularam pelo PNLD. O primeiro tipo são os chamados autores profissionais, que vivem exclusivamente de direitos autorais e são, quase sempre, oriundos da sala de aula no ensino básico. O segundo são os “coordenadores”, que apesar de colocarem o nome na capa, contam com o trabalho de enormes equipes editoriais trabalhando em sua produção. Para finalizar, existem também as chamadas “obras coletivas”, na qual não é nem sequer especificada a existência de algum autor.

Foucault (2001) lembrava que a figura do autor aparece no momento em que emerge o indivíduo na condição de sujeito, capaz de repor o mundo como ob-jecto representado; mas, por isso mesmo, essa figura torna-se responsável pelo que faz e divulga. Ao mesmo tempo, porém, esse autor deve desaparecer para que o que ele escreve oculte os sinais de individualidade, a fim de ressaltar o discurso. A reorganização do mercado editorial, por meios mais prosaicos, também promove a dissolução da autoria. O desalento maior não consiste mais na passagem do escritor para o autor, mas deste para o redator. (MUNAKATA, 2017, p. 53-54).

Embora o PNLD passe a obrigar a exposição dos nomes de autores nas capas dos livros a partir de 2011, a dissolução da individualidade do autor na obra continua uma característica presente nos livros didáticos mais recentes.

Feitas essas considerações de caráter geral, passaremos agora à análise das obras analisadas e dos perfis de seus autores.

O primeiro grupo

As duas obras que integram o grupo aqui delimitado são *História do Brasil* (imagem 1)⁴, de Borges Hermida (19??) e *História do Brasil: o Império, a República e o Brasil Contemporâneo* (imagem 2) de Elian Alabi Lucci (1983), ambas destinadas à 6ª série. Apesar de não trazer uma informação precisa sobre sua data, o livro de Borges Hermida, em seu capítulo 21, intitulado “o progresso econômico do Brasil”, trata da construção da usina de Itaipu, destacando que começou a funcionar no ano de 1983. Sendo assim, consideramos razoável supor que tenha sido escrito em meados da década de oitenta, já no período de redemocratização do país. Ambos os autores publicaram suas obras por grandes editoras que estavam entre as que dominavam o mercado na época: o livro de Borges Hermida era distribuído pela Companhia Editora Nacional e o de Elian Alabi Lucci pela Editora Saraiva. As obras circularam nas quatro primeiras edições do PNL (1987, 1988, 1991 e 1992).

Hermida e Lucci eram, à época, conhecidos autores de livros didáticos no Brasil, com um importante impacto no mercado. Antônio José Borges Hermida (1917 – 1988) produziu manuais de História Geral e de História do Brasil para diferentes níveis de ensino. Seus livros foram editados pela Companhia Editora Nacional durante os anos de 1959 e 1989. Foi, inclusive, um campeão de vendas pela editora, com mais de 6 milhões de exemplares distribuídos no mercado (FERRARO, 2013).

Ao analisar a produção do autor, Juliana Ricarte Ferraro (2013) destaca que a longevidade de sua obra se deveu a alguns fatores. Primeiramente, é importante destacar seu sucesso editorial, já que seu nome se tornou conhecido entre os professores, o que fazia das suas obras campeãs de vendas. Outra característica fundamental é a adequação a novas situações estabelecidas a partir da mudança de exigências por parte do Estado. Dessa maneira, eram alteradas editorialmente para atender a diferentes demandas que pudessem aparecer, mas com a manutenção da maioria dos textos-base e, caso necessário, um acréscimo de alguma temática, para fins de atualização.

A análise dos livros de Borges Hermida e Joaquim Silva demonstra, entretanto, que o texto base das novas edições não registra mudanças expressivas e que esta rápida adequação de seus conteúdos às normativas implantadas pela legislação educacional não iam além de meros ajustes nos índices, a fim de adaptá-los aos novos currículos fixados para o período ao qual se destina a publicação. Tal fato – os textos praticamente inalterados das novas edições – corroboram a permanência das mesmas concepções e metodologias do ensino de História. (FERRARO, 2013, p. 7).

⁴ As imagens que são referidas ao longo do texto podem ser encontradas nos apêndices da dissertação.

Os livros intitulados *História do Brasil*, para quinta e sexta séries, foram editados entre o período de 1978 e 1989. A autora também destaca o seu sucesso no mercado.

No período de 1978 a 1989, os títulos assinados por Hermida e que substituíram o *Compêndio – História do Brasil*, quinta e sexta séries – continuaram registrando vendas expressivas: foram 1.343.908 exemplares, ao longo de doze anos, numa média anual de 112.000 exemplares. Deste modo, Borges Hermida, permaneceu no mercado graças aos novos títulos e aos apelos de um público fiel, deste modo reforça-se a idéia de que os antigos livros reapareciam em sala de aula apenas repaginados, ainda perpetuando conteúdos e concepções tradicionais de História. (FERRARO, 2013, p.14).

Da mesma forma, a permanência de textos presentes em livros com datação anterior, entre eles o famoso *Compêndio de História do Brasil*, também é destacada pela autora como uma característica dessas obras.

Elian Alabi Lucci começa a escrever seus manuais um pouco mais tarde, já na década de 70. Algumas informações sobre o autor foram conseguidas a partir de entrevista concedida por ele para Kazumi Munakata (1997). Além de formado em Geografia pela PUC-SP, também se considera autodidata em História. Lecionou ambas as disciplinas em colégios particulares, chegando a ser professor da mesma universidade em que se formou, ministrando disciplinas ligadas à área de Geografia. Durante os anos setenta, começa a lançar manuais didáticos de Geografia para diferentes níveis de ensino, incluindo o 3º grau. Após esse início e tendo adquirido certa *expertise* na produção, Lucci passa a escrever livros didáticos de outras disciplinas, como História, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos Sociais.

Na mesma entrevista, Lucci afirma que não chegou a deixar a sala de aula completamente, mas que reduziu bastante a sua carga horária para poder se dedicar à produção de originais e outras tarefas relacionadas à editora, como ministrar cursos e palestras para a divulgação de seus livros. Até hoje possui livros de geografia presentes no mercado. Entretanto, sua produção em história, pelo menos no ensino fundamental, só durou até 1992, último ano em que um livro de sua autoria figura no PNLD (MUNAKATA, 1997).

O segundo grupo

Este grupo é integrado por quatro obras, editadas em diferentes momentos do PNLD. São elas *História do Brasil para uma Geração Consciente* (6ª série, imagem 3), de Álvaro Duarte de Alencar e Gilberto Cotrim (1987), *História e Reflexão* (8ª série, imagem 4) de

Gilberto Cotrim (1999), *História e Vida* (6ª série, imagem 5) e *História e Vida Integrada* (8ª série, imagem 6), ambas de Nelson e Claudino Piletti (1990; 2001). As duas primeiras obras foram editadas pela Saraiva e as duas últimas pela Ática.

Não conseguimos encontrar nenhuma informação sobre Álvaro Duarte de Alencar. Em um estudo sobre as mudanças na editoração dos livros didáticos nas décadas de 1970 e 1980, João Batista Gonçalves Bueno, Arnaldo Pinto Junior e Maria de Fátima Guimarães (2012) fazem a seguinte afirmação sobre um dos livros que compõe a mesma coleção:

O livro ficou conhecido como sendo apenas de autoria de Gilberto Cotrim, que foi professor de História do primeiro grau nos finais da década de 1970 e ao longo da década de 1980, e até os dias de hoje continua a fazer parte da lista de editores da Saraiva. Desde as primeiras edições, seus livros foram – e continuam sendo – muito adotados nas escolas brasileiras. (BUENO; GUIMARÃES; PINTO JÚNIOR, 2012 ,p.39).

Levando isso em consideração, nos focamos na análise da trajetória de Gilberto Cotrim. A partir de uma entrevista concedida a Kazumi Munakata (1997), é possível descobrir algumas informações sobre o autor. Primeiramente, ele é graduado em História pela USP, tendo atuado como professor de 1º e 2º graus por cinco anos. Entretanto, antes de se dedicar ao trabalho em sala de aula, já havia trabalhado como copidesque em editoras, o que o aproximou também do mercado editorial. Com o tempo, Cotrim abandonou as aulas e passou a se dedicar exclusivamente à produção de manuais didáticos. Ele foi, também, presidente da Associação Brasileira de Autores do Livro Educativo (ABRALE) em 1996. É bastante longevo dentro do PNLD, tendo livros distribuídos pelo programa até os dias atuais, nas áreas de História e Filosofia.

As outras obras são parcerias entre os irmãos Nelson Piletti e Claudino Piletti. O primeiro possui inscrição na plataforma *Lattes*, de onde foram retiradas as seguintes informações⁵. À época da produção destes manuais, possuía graduação em Filosofia (1968), Jornalismo e Pedagogia, com mestrado (1979) e doutorado (1983) em Educação. Além disso, também era livre-docente pela Universidade de São Paulo (1989), na qual lecionava desde 1974. Sua produção acadêmica se concentrava na área de História da Educação.

Claudino Piletti não possui um currículo na plataforma *Lattes*, mas a partir de pesquisa feita no site da Editora Contexto⁶, na qual já publicou livros junto com seu irmão, foi possível constatar a sua ligação com o ambiente universitário, já que era doutor em educação e professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

⁵ <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780764H6>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

⁶ <<https://editoracontexto.com.br/autores/claudio-piletti.html>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

Nesse sentido, podemos perceber aqui uma especificidade na trajetória desses autores em relação aos demais analisados até aqui, já que ambos possuem doutorado, produção acadêmica e editorial para além dos livros didáticos e são professores universitários. Importante também constatar que nenhum dos dois possui uma formação inicial em História.

Os autores deste grupo estavam presentes no movimento de renovação do ensino de História que ocorria com a abertura política e a redemocratização. Durante a década de 1980, várias redes estaduais começaram a propor reformulações curriculares em diversas disciplinas, ou mesmo a extinção e reorganização de algumas. É o caso, por exemplo, da rede estadual paulista, que durante a ditadura uniu História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais. Foi o caso, por exemplo, da reforma promovida pela CENP, discutida brevemente no primeiro capítulo. (MARTINS, 1996; MULLER *et al*, 1986/87).

Kazumi Munakata (2007) destaca as mudanças nos padrões curriculares após o término do regime autoritário, que propuseram outras formas de se ensinar História. Podemos citar como exemplo propostas de ensino ligadas à história temática, que buscavam romper com a organização cronológica dos conteúdos; a manutenção da abordagem tradicional em períodos, mas com a tentativa de inversão e valorização dos vencidos; e as abordagens de cunho marxista. Tal renovação, num ambiente de transição e crítica ao regime militar, teve também o impacto na produção de livros didáticos, conforme explicita o autor:

Há, desse modo, nos livros didáticos, uma certa cultura, se não progressista ou esquerdista, ao menos democrática e a favor da abertura, pela participação e pela promoção da cidadania. Seria injusto dizer que isso não passa de uma jogada mercadológica. Se as editoras fazem dessa cultura sua fonte de lucro, isso não significa que os trabalhadores dessas empresas sejam igualmente movidos apenas pelo desejo de enriquecimento. Esses autores e esses editores são, quase todos, da mesma geração dos sindicalistas, intelectuais, estudantes, religiosos, donas de casa que participaram de várias jornadas de resistência democrática contra a ditadura militar. (MUNAKATA, 2007, p. 291).

Os autores desse grupo participam, em alguma medida, desse contexto de renovação da produção de livros didáticos.

O terceiro grupo

Este grupo é o que conta com o maior número de obras até aqui, com um total de oito. Todas foram veiculadas na segunda fase do PNLD, entre 1999 e 2014. Para evitar descrições exaustivas, vamos apresentar os livros organizados pelas edições do PNLD em que circularam e, posteriormente, fazer uma análise dos principais perfis de seus autores.

- PNLD 1999: *História: Cotidiano e Mentalidades* (imagem 7), de Ricardo Dréguer e Eliete Toledo (1995), pela Editora Atual.
- PNLD 2002: *História Temática* (imagem 8), de Andrea Montelatto, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr. (2000), pela Editora Scipione.
- PNLD 2005: *O Jogo da História* (imagem 9), de Flávio de Campos (coordenador), Lídia Aguiar, Renan Garcia Miranda e Regina Claro (2002), pela Editora Moderna.
- PNLD 2008: *Encontros com a História* (imagem 10), de Carla Anastasia e Vanise Ribeiro (2006), pela Editora Positivo e *Projeto Araribá* (imagem 11), obra coletiva da Editora Moderna (2006).
- PNLD 2011: *História em Documento* (imagem 12), de Joelza Ester Rodrigues (2009), pela Editora FTD.
- PNLD 2014: *Jornadas.hist* (imagem 13), de Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo (2012), pela Editora Saraiva e *Vontade de Saber História* (imagem 14), de Adriana Dias, Marco Pellegrini e Keila Grinberg (2012), pela Editora FTD.

A partir das informações que levantamos sobre a autoria das obras, foi possível estabelecer, para fins analíticos, três perfis de autoria dos livros. O primeiro diz respeito àqueles autores oriundos da educação básica e que, com o tempo, desenvolveram *expertise* na produção de manuais didáticos. Esse perfil é formado por quatro obras: *História: Cotidiano e Mentalidades*, de Ricardo Dréguer e Eliete Toledo; *História Temática*, de Montelatto, Cabrini e Catelli Jr; *História em Documento*, de Joelza Ester Rodrigues e *Jornadas.hist*, de Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo. Todos tiveram suas obras distribuídas em pelo menos três edições do PNLD, o que os permite considerar como autores com relativa longevidade no interior do programa, tendo adequado seus manuais aos diferentes momentos de avaliação.

Ricardo Dreguer e Eliete Toledo são bacharéis em História, formados pela Universidade de São Paulo (USP), além de atuarem, à época da produção do livro, como professores da rede pública e particular de ensino. Mais informações sobre Eliete Toledo puderam ser conseguidas em sua página na plataforma Lattes⁷. À época da produção do livro, era também licenciada em História e tinha feito um aperfeiçoamento em História Social, ambos pela USP. Era professora da rede pública de São Paulo, atuando na EEPG Experimental e CEFAM Dr. Edmundo de Carvalho, na qual integrava pesquisas na linha de construtivismo e ensino de

⁷< <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4723908P6>>. Acesso em: 4 jun. 2018

História. Era também docente Colégio Notre Dame. Ricardo Dreguer não possui inscrição na plataforma *Lattes*. Entretanto, em uma rápida pesquisa na livraria Saraiva⁸, foi constatado que é autor de vários livros didáticos e paradidáticos, destinados ao Ensino Fundamental I e II, nas áreas de História e Geografia. Nesse sentido, pode-se contatar que os autores, no momento de produção da obra, se dividiam entre as aulas na educação básica e a produção de livros didáticos.

Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr. tem uma trajetória parecida em alguns aspectos. O próprio manual informa que os três são graduados em História, a primeira pela PUC-SP e os outros dois pela USP. Além disso, todos tinham atuação na educação básica à época da produção do livro. Conceição Cabrini possui inscrição na plataforma *Lattes*⁹, o que permitiu levantar que à época era mestre em Ciência da Comunicação pela USP, com pesquisa na área de livros didáticos e de leitura, além de doutoranda em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Também era integrante de projetos de formação contínua para professores da Educação Básica. Nesse sentido, a autora tem considerável proximidade com o ambiente acadêmico e com as discussões acerca do ensino de História, algo bastante valorizado pelo perfil dos avaliadores. A coleção também é interessante por ser fruto do trabalho dos três autores em sua prática docente, já que atuavam conjuntamente na mesma escola e desenvolviam um projeto de ensino ligado à história temática (FARICELLI, 2005).

Joelza Ester Rodrigues possui um site¹⁰ no qual é disponibiliza uma série de recursos didáticos relacionados ao ensino de História. Neste, também estão presentes algumas informações sobre sua trajetória profissional. A autora é graduada em História pela USP e mestre em História Social pela PUC-SP, tendo atuado como professora na Educação Básica em colégios particulares e cursinhos pré-vestibulares.

Por fim, as informações a respeito de Sílvia Panazzo e Maria Luísa Vaz foram encontradas no próprio livro. A primeira é licenciada em História pela PUC-SP, com atuação como coordenadora e professora de História na rede particular de ensino fundamental e médio. Vaz possui graduação em História e mestrado em História Social, ambos pela USP e atuava como professora da Educação Básica, além de ser autora de outros livros didáticos para o Fundamental II.

⁸ <<https://busca.saraiva.com.br/busca?q=Ricardo-Dr%C3%A9guer>>. Acesso em: 4 jun. 2018

⁹ <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4706120Y9>>. Acesso em: 14 jan. 2019

¹⁰ <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/>>. Acesso em: 3 abr. 2019

Outro perfil de autoria diz respeito àqueles livros com professores universitários entre seus signatários. São co-produções, nas quais dividem a autoria das obras com profissionais de outros perfis, como professores da educação básica e/ou sujeitos ligados à produção editorial de manuais didáticos. É o caso das coleções *O jogo da História*, *Encontros com a História* e *Vontade de Saber História*.

Flávio de Campos,¹¹ professor de História da USP, divide a autoria da primeira coleção com três pessoas: Lídia Aguiar, à época graduada em História pela mesma universidade e professora das redes pública e privada de São Paulo; Renan Garcia, que era professor de História do Anglo Vestibulares e Regina Claro¹², que além de mestranda em História Social da USP no momento da produção do livro, participou posteriormente da produção de livros e outros materiais didáticos.

Carla Anastasia¹³, professora de História da UFMG, divide a autoria da segunda coleção com Vanise Ribeiro, professora da disciplina na rede pública e privada. O manual destaca que a segunda tem mais de 25 anos de experiência nesse nível de ensino.

Keila Grinberg¹⁴, professora de História da UFF com participação na redação de livros de divulgação da disciplina, divide a autoria da última coleção com duas pessoas: Adriana Dias¹⁵, graduada em História e especialista em História Social e Ensino e História, ambos pela UEL, e possui experiência como redatora desde 2000, além de ser autora de livros didáticos e sistemas de ensino e Marco Pellegrini¹⁶, também graduado em História pela UEL e que, além de autor de Livros didáticos para os níveis fundamental e médio, atuava coordenando e gerenciando a produção e edição de materiais educacionais diversificados na área de História.

Como podemos perceber, as três coleções têm em comum o fato de terem como autores nomes de diversas atuações profissionais, juntando os professores universitários com outros oriundos do ensino de história na educação básica pública e particular e graduados na disciplina com experiência no mercado editorial de materiais didáticos. Essa diversidade de trajetórias profissionais parece aproximar as “equipes de autores” do que é esperado pelo seu público-alvo diverso, que vai desde avaliadores acadêmicos aos professores e alunos que utilizarão efetivamente seus livros didáticos.

¹¹ <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4784210D5>>. Acesso em: 15 jan. 2019

¹² <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4131259H1>>. Acesso em 15 jan. 2019

¹³ <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780807A6>>. Acesso em 15 jan. 2019

¹⁴ <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728316H5>>. Acesso em 15 jan. 2019

¹⁵ <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4282126Y6>>. Acesso em 15 jan. 2019

¹⁶ <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4474576P5>>. Acesso em 15 jan. 2019

Por fim, temos a obra coletiva do da Moderna intitulada *Projeto Araribá*. Esta representa o auge da dissolução da autoria pelas equipes editoriais, uma vez que nem não há qualquer menção de autoria em sua capa, apenas os dizeres “obra coletiva concebida pela Editora Moderna”. A editora responsável é Maria Raquel Apolinário, que é graduada em História pela USP e professora das redes estadual e municipal de ensino em São Paulo. Além disso, ela assina a obra com mesmo nome na edição do PNLD de 2011, quando passou a ser proibido se referir às obras sem menção de autoria. A produção de originais é composta, além dela, por mais cinco pessoas: César da Costa Júnior é graduado em História pela USP, professor das redes pública e particular de ensino e editor; Cristina Mura é possui a mesma formação em nível de graduação, além de ser Mestre em Ciências da Comunicação; Ricardo Augusto Galtenhoff Melani é Mestre em Filosofia pela Universidade Católica de São Paulo e professor da Faculdade de Educação da PUC-SP; Cândido Domingues Granjeiro é Mestre em História pela UNICAMP e Silvia Carvalho Ricardo é graduada em Administração Pública pela FGV e Mestre em História Econômica pela USP. Como se pode perceber, é uma equipe com formações bastante diferenciadas, o que demonstra que a coleção foi feita de maneira bastante profissional e planejada para atender às exigências do edital do PNLD.

Feitas essas considerações sobre a autoria das obras analisadas, passaremos a uma análise de suas características de organização curricular, de forma a mostrar como contribuem na construção de narrativas sobre a ditadura militar.

3.2 A organização curricular das obras analisadas

Helenice Rocha e Flávia Eloisa Caimi (2014) estudam a organização curricular dos livros didáticos de História nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, mostrando como esta constrói diferentes tipos de narrativas que correlacionam a História do Brasil com a mundial. Fazendo um breve histórico desses tipos de organização, as autoras apontam o estabelecimento de um padrão, a partir da Reforma Gustavo Capanema em 1942, de separação entre os dois tipos de conteúdos durante os anos finais do ensino fundamental, que chamam de História Convencional ou Seriada. Nesta, a História nacional era apresentada nas duas primeiras séries, a partir de sua organização cronológica e linear tripartite (Colônia, Império e República), enquanto a mundial estava localizada nos volumes dedicados às duas últimas séries, a partir da divisão quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Esta é marcada também por uma visão eminentemente eurocêntrica, que vê

o “nascimento do Brasil” com a chegada dos portugueses, em 1500. Além disso, os temas nacionais não aparecem em volumes dedicados à História Geral.

As autoras destacam que, durante as décadas de 80 e 90, nos primeiros anos do PNLD, essa forma de organização foi hegemônica entre as coleções distribuídas pelo programa. Entretanto, ainda durante os anos 90, começam a surgir duas outras formas de organização curricular da disciplina: a História Temática e a História Integrada. Estas podem ser definidas das seguintes formas:

A formulação da história temática carrega a pretensão de romper com a perspectiva cronológico-linear ou, ao menos, de organizar os conteúdos com maior liberdade de estabelecer relações profícuas entre o passado e o tempo presente, extrapolando a sequência temporal quadripartite para a História Geral e tripartite para a História do Brasil. Nas décadas finais do século XX houve sistemas de ensino que adotaram a organização curricular temática da disciplina História e foram criadas coleções de livros didáticos que visaram atender a tal proposta. (ROCHA; CAIMI, 2014, p. 131).

Neste artigo, entende-se por história integrada a tentativa de estudar articuladamente e processualmente os conteúdos relativos à história mundial e à história do Brasil, tratando de diferentes sociedades e espacialidades num mesmo tempo cronológico. Assim, em tese, a história do Brasil deixa de ser trabalhada separadamente da história mundial, sendo incorporada na linha evolutiva ocidental de cunho eurocêntrico, sempre que houver pertinência. Os programas curriculares da História no ensino fundamental partem de uma espécie de introdução aos estudos históricos seguindo a perspectiva quadripartite-linear da História Geral, de modo que a história do Brasil (e da América, por vezes) comparece entremeada a ela. (ROCHA; CAIMI, 2014, p. 132).

Apesar de os PCNs fazerem uma crítica ao ensino de História baseado na cronologia política e defenderem a abordagem por eixos temáticos, a avaliação pedagógica do PNLD não estabelece previamente uma dessas formas de organização como pré-requisito para a aprovação de coleções, o que tornou possível a sua coexistência no interior do programa. Entretanto, analisando os manuais distribuídos, as autoras percebem uma tendência. Desde o PNLD 1999, as obras organizadas segundo a História Convencional perdem espaço, chegando ao máximo de 3 coleções em 1999 e 2005, uma em 2008 e desaparecendo após esse ano. A História Temática tem um relativo ganho após a implementação da avaliação, chegando a contar com 6 coleções no PNLD 2005, mas depois perdem espaço gradativamente, com apenas 2 coleções em 2014. Não por coincidência, isso ocorre nos primeiros anos após a edição dos PCNs. Já a História Integrada, no decorrer dos anos, se torna predominante entre os livros distribuídos pelo programa, passando de 8 coleções em 1999 para 18 na edição de 2014 (ROCHA; CAIMI, 2014).

No interior da História Integrada, também ocorre uma mudança nos livros desde a implementação da avaliação pedagógica do PNLD. Em seu início, se constituem basicamente

de narrativas eurocêntricas, em que outras partes do mundo são derivadas da narrativa cronológica e linear situada na Europa. Entretanto, isso vai se alterando no decorrer dos anos, com a incorporação de outros espaços e tempos que escapam à narrativa europeia.

Adentrando na composição das narrativas assumidas nas coleções de livros de História atualmente no Brasil, vemos que os conteúdos relativos à História Geral vieram se transformando nas últimas décadas, justificando a nova denominação de história mundial, adotada informalmente na referência a tais narrativas. Mesmo na parte que trata especificamente dessa escala mais ampla, outros países e continentes, para além da perspectiva eurocêntrica, adquiriram relevância na abordagem historiográfica. Ou seja, processos como o da atual globalização já entraram nos livros didáticos, sendo elaborados na perspectiva da história integrada. (ROCHA; CAIMI, 2014, p. 133).

Isso se dá a partir de diferentes formas de organização dos capítulos e das narrativas. Nesse sentido, procuraremos apontar organização dos livros aqui analisados, mostrando como as temáticas da ditadura militar se inserem em seu interior.

Para fins analíticos, dividiremos as coleções tendo como base as três formas de organização identificadas pelas autoras, de forma a demonstrar os perfis de organização da narrativa que cada uma delas apresenta.

História Convencional ou Seriada

Dentre os livros analisados, quatro pertencem a essa categoria: *História do Brasil*, de Borges Hermida (19??), *História do Brasil: o Império, a República e o Brasil Contemporâneo*, de Elian Alabi Lucci (1983), *História do Brasil para uma Geração Consciente*, de Álvaro Duarte de Alencar e Gilberto Cotrim (1987) e *História e Vida*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti (1990). Todos circularam no PNLD antes da implementação da avaliação pedagógica e possuem algumas características em comum. Primeiramente, se organizam em dois volumes que tratam exclusivamente da História do Brasil, com conteúdos do período colonial para a quinta série e imperial e republicano para a sexta série, a partir de uma organização cronológica. Nesse sentido, em todas as obras as temáticas sobre a ditadura militar se encontram no segundo volume.

Quanto ao número de páginas, podemos agrupar os livros em dois grupos, conforme a tabela abaixo.

Tabela 2 - Número de páginas das obras com organização convencional ou seriada

Livro/Autor	Número de Páginas
<i>História do Brasil (Borges Hermida)</i>	110
<i>História do Brasil: o Império, a República e o Brasil Contemporâneo (Elían Alabi Lucci)</i>	112
<i>História do Brasil para uma Geração Consciente (Álvaro Duarte de Alencar e Gilberto Cotrim)</i>	168
<i>História e Vida (Nelson Piletti e Claudino Piletti)</i>	144

Fonte: Elaboração Própria

Como podemos perceber, os livros mais antigos, cujos autores começaram sua produção didática ainda na época da ditadura militar, possuem um número menor de páginas em relação aos mais recentes. Nesse sentido, pode-se perceber um possível tratamento mais aprofundado dos temas, o que poderá ser constatado nos próximos capítulos, quando analisaremos as narrativas produzidas pelos manuais sobre o golpe e a ditadura militar.

Em relação à organização interna dos volumes analisados, podemos perceber as seguintes características. Hermida e Lucci dividem o conteúdo em capítulos (22 e 15, respectivamente), com predominância maior para o período imperial (14 e 8) em relação ao republicano (8 e 7). Já Alencar e Cotrim dividem os 26 capítulos de sua obra no interior de três unidades, cada uma delas aberta com páginas duplas que contém o título, uma imagem relativa ao período e os nomes dos capítulos nela contidos: 1- Brasil Império: da independência à queda da Monarquia, com 15 capítulos; 2- Brasil República: da proclamação a 1930, com 6 capítulos; 3- Brasil República: da era de Vargas à “Nova República”, também com 6 capítulos. Os irmãos Piletti, por sua vez, dividem seus capítulos em duas partes, cada uma apresentada por um texto introdutório sobre o período: “O Império”, com 6 capítulos e “A república”, com 11 capítulos.

Nesse sentido, podemos perceber uma tendência de diminuição do espaço dedicado aos temas do período imperial e o crescimento do republicano: se em Borges Hermida há uma grande predominância de capítulos destinados ao primeiro, isso se equilibra de alguma forma nos livros de Lucci e Alencar e Cotrim, chegando a uma predominância absoluta dos últimos em Piletti, o livro mais recente entre eles.

Cabe ainda destacar que o livro dos irmãos Piletti é o único entre estes a trazer referências bibliográficas em seu final, prática que só se tornará generalizada após o PNLD de 2002.

Em relação à estrutura geral dos capítulos, todas as obras analisadas nesta seção são muito semelhantes. O texto principal é subdividido em tópicos, geralmente a partir da cronologia política. Com exceção de Lucci, cuja obra não traz exercícios, todas as atividades são concentradas ao final dos capítulos. Além disso, os livros de Hermida, Lucci e Alencar e Cotrim também tem em comum o fato de apresentarem quadros de síntese ao final e cada capítulo, organizando os conteúdos estudados por tópicos.

Uma característica que merece ser destacada é que apenas os dois livros mais recentes apresentam boxes ao longo do texto principal dos capítulos, prática que se tornará praticamente universal nos manuais distribuídos na segunda fase do PNLD.

Por fim, é importante tratar da distribuição dos conteúdos relativos à ditadura militar no interior dos capítulos. Basicamente é possível perceber dois padrões de organização. Hermida e Lucci apresentam todos esses conteúdos, incluindo o golpe, em um mesmo capítulo. Entretanto, apenas Hermida dedica um exclusivamente ao tema (“20 – O Brasil Contemporâneo”), enquanto Lucci apresenta um único capítulo para todo o período após a Era Vargas (“13 – A República Nova e o Brasil Após 1964”), no interior do qual o golpe está contido em um subtítulo relativo ao governo Jango (“O parlamentarismo e o Fim da República Nova”) e um para todos os governos militares (“Terceira República ou dos Governos da Revolução”).

Já Alencar e Cotrim e os irmãos Piletti organizam a narrativa de forma que se tornará bastante comum: o golpe é apresentado no final de um capítulo relativo ao período pós-1946 (respectivamente “24 – os governos de Juscelino, Jânio e Goulart” e “10 – A hora e a vez da democracia”), enquanto todos os conteúdos posteriores sobre a ditadura são concentrados em um capítulo subsequente (respectivamente “25 – O Regime Militar” e “11 – A Ditadura Militar”).

Como podemos perceber, nos dois primeiros livros não há nenhum tipo de caracterização que remeta ao autoritarismo do regime. Pelo contrário, Elian Alabi Lucci inclusive os nomeia como “Governos da Revolução”. Além disso, o fato de estarem contidos em um mesmo capítulo Golpe e Ditadura mostra que a forma de organizar a narrativa não apresenta um sentido de ruptura tão grande, principalmente em relação a Lucci, que nem sequer tem um capítulo específico para o tema. Já os dois últimos apresentam claramente uma ruptura, com o Golpe pertencendo ao período final da república pós 1946. Além disso,

caracterizam o autoritarismo do regime logo no título, com os irmãos Piletti utilizando inclusive o termo “Ditadura”.

História Integrada

Oito livros estão contidos nesta categoria. Todos são o quarto volume de suas coleções, destinados à oitava série ou, após a mudança de nomenclatura, ao 9º ano. São eles: *História: Cotidiano e Mentalidades*, de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (1995); *História e Reflexão*, de Gilberto Cotrim (1999); *História e Vida Integrada*, de Nelson e Claudino Piletti (2001); *Encontros com a História*, de Carla Anastasia e Vanise Ribeiro (2006); *Projeto Araraibá*, obra coletiva da Editora Moderna (2006); *História em Documento*, de Joelza Ester Rodrigue (2009); *Jornadas.hist*, de Maria Luíza Vaz e Silvia Panazzo (2012) e *Vontade de Saber História*, de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg (2012). Esses livros tem em comum o fato de terem sido distribuídos após a implementação da avaliação pedagógica no PNLD.

Em relação ao número de páginas de cada um dos volumes analisados aqui, é possível perceber um crescimento significativo em relação aos livros da primeira fase do PNLD, como demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 3 - Número de páginas das obras de História Geral

Livro/Autor	Número de Páginas
<i>História: Cotidiano e Mentalidades (Ricardo Dreguer e Eliete Toledo)</i>	194
<i>História e Reflexão (Gilberto Cotrim)</i>	192
<i>História e Vida Integrada (Nelson Piletti e Claudino Piletti)</i>	240
<i>Encontros com a História (Carla Anastasia e Vanise Ribeiro)</i>	304
<i>Projeto Araraibá (Moderna)</i>	255
<i>História em Documento (Joelza Ester Rodrigue)</i>	320
<i>Jornadas.hist (Maria Luíza Vaz e Silvia Panazzo)</i>	288
<i>Vontade e Saber História (Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg)</i>	248

Após os dois primeiros livros, que circularam no PNLD 1999, todos apresentam pelo menos 240 páginas, chegando ao máximo de 320. Isso indica um crescimento substancial na quantidade de elementos relacionados aos conteúdos estudados, o que impacta a abordagem da ditadura militar, como será explicitado nos próximos capítulos.

Em relação aos conteúdos tratados no volume relativo à oitava série, é possível perceber três variações principais, com os últimos temas sendo sempre contemporâneos ao período em que a obra foi escrita.

As obras *História e Reflexão*, *História e Vida Integrada*, *Encontros com a História* e *História em Documento* abordam apenas conteúdos localizados nos séculos XX e - no caso dos últimos dois livros que são mais recentes - XXI. Em *História Geral*, começam na Primeira Guerra Mundial ou no contexto do pós-guerra e, em *História do Brasil*, na Primeira República. *Jornadas.hist* e *Vontade de saber História* fazem o mesmo recorte em relação à *História do Brasil*, mas iniciam sua narrativa sobre *História Geral* em temáticas da segunda metade do século XIX, como o liberalismo e o nacionalismo na Europa e a segunda revolução industrial. A última obra tem uma especificidade em relação às outras: é a única destinada à oitava série que dedica um capítulo específico, o primeiro, para fazer uma introdução ao estudo de *História*. Por fim, *História: Cotidiano e Mentalidades* e *Projeto Araribá* tratam, tanto em *História Geral* como do Brasil, conteúdos dos séculos XIX e XX.

As formas de organização dos conteúdos apresentam algumas variações importantes nas obras. Metade delas (*Projeto Araribá*, *História em Documentos*, *Encontros com a História* e *Jornadas.hist*) subdividem seus capítulos em unidades maiores, enquanto a outra metade (*História: Cotidiano e Mentalidades*, *História e Reflexão*, *História e Vida Integrada* e *Vontade de Saber História*) dividem o conteúdo apenas em capítulos.

Sobre a primeira metade, há basicamente dois padrões de organização: 1) unidades que tratam exclusivamente de temas ligados à *História Geral* ou *História do Brasil*, como as obras *Projeto Araribá*¹⁷ e *Jornadas.hist*; 2) unidades que mesclam capítulos dos dois tipos de conteúdos, a partir de um recorte cronológico, como *História em Documentos* e *Encontros com a História*. Esses dois padrões influenciam sobremaneira na forma de apresentar a ditadura militar, como veremos adiante.

Em relação ao número de capítulos que abordam *História Geral* ou do Brasil, podemos destacar os seguintes números:

¹⁷ O projeto Araribá trata exclusivamente de *História do Brasil* ou de *História Geral* em todas as suas unidades, menos na última, que mescla capítulos com os dois tipos de conteúdos.

Tabela 4 - Temáticas abordadas pelos capítulos das obras de História Geral

Livro	Cap. H. do Brasil	Cap. H. Geral	Total
<i>História: Cotidiano e Mentalidades</i>	5	11	16
<i>História e Reflexão</i>	7	8	15
<i>História e Vida Integrada</i>	13	8	21
<i>Encontros com a História</i>	6	7	13
<i>Projeto Araribá</i>	20	28	48
<i>História em Documento</i>	9	11	20
<i>Jornadas.hist</i>	7	12	19
<i>Vontade e Saber História</i> ¹⁸	5	5	12

A partir da análise dos números expostos na tabela, é possível perceber algumas características gerais. Todas as obras apresentam capítulos que tratam exclusivamente de História Geral ou História do Brasil, com exceção de dois da coleção *Vontade de Saber História*. Além disso, apenas *História e Vida Integrada* possui a maioria dos seus capítulos dedicados a temas nacionais, o que mostra a predominância da História Geral. A maioria dos livros se organiza de forma que a abordagem destes temas precedem os de História do Brasil, embora existam algumas exceções pontuais. Entretanto, tratando especificamente do tema analisado neste trabalho, os capítulos sobre temáticas mundiais ligadas à Guerra Fria sempre antecedem aqueles relativos à Ditadura Militar Brasileira.

Outro ponto a destacar em relação à organização geral dos livros é que todos, com a exceção daqueles veiculados pelo PNLD 1999, possuem referências bibliográficas ao seu final.

Com relação à estrutura dos capítulos, é possível perceber algumas tendências. Aqueles livros que subdividem seus capítulos em unidades começam estas com uma apresentação em página dupla. São aspectos recorrentes o título da unidade, a listagem dos

¹⁸ Além destes, o livro apresenta um capítulo de Introdução aos estudos históricos (“1 – Estudar História é...”) e um que mescla conteúdos mundiais e nacionais (“12 – O mundo contemporâneo”).

conteúdos abordados e a presença de uma ou mais imagens relativas a estes. Alguns livros trazem também textos introdutórios e/ou perguntas com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos alunos, algo considerado importante pelos PCNs e pelas equipes avaliadoras do PNLD. Com exceção do livro de *História e Vida Integrada* – que já inicia seus capítulos com o texto principal -, os demais também contam com uma seção de apresentação de seus capítulos: *História: Cotidiano e Mentalidades* e *História e Reflexão* em página única e *Vontade e Saber História* em páginas duplas. Os elementos são semelhantes às apresentações de unidades dos outros livros.

Também deve-se destacar que todas as obras possuem um ou mais boxes ao longo de seus textos principais.

Em relação à disposição das atividades e exercícios, é possível observar três tendências nos manuais analisados. Metade deles - *História: Cotidiano e Mentalidades*, *História e Vida Integrada*, *Encontros com a História* e *Vontade de Saber História* - tem organização semelhante aos livros da primeira fase do PNLD, com todas as atividades concentradas ao fim dos capítulos, geralmente separadas em diferentes seções, de acordo com os tipos de tarefas que deverão ser realizadas. Outros três livros - *História e Reflexão*, *História em Documentos* e *Jornadas.hist* - diluem os exercícios no decorrer dos capítulos, após um ou mais tópicos do texto principal. Nos dois últimos há, além disso, uma seção de exercícios ao final dos capítulos. Por fim, o *Projeto Araribá* tem um padrão diferente. Como suas unidades são subdivididas em capítulos, após o fim de dois ou três capítulos se localiza uma seção de exercícios. Além disso, no final das unidades, encontram-se as seções “em foco” e “compreender um texto”, com atividades que relacionam conteúdos de vários capítulos.

Nesse sentido, podemos perceber que a concentração de exercícios no final dos capítulos, após a apresentação de todo o conteúdo, é uma permanência bastante comum, embora boa parte das obras busque diluir de alguma forma os exercícios ao longo deste.

Outro ponto importante é que, com a exceção do *Projeto Araribá*, todas as obras veiculadas a partir do PNLD 2008 trazem, ao final dos capítulos e/ou unidades, uma seção com indicação de conteúdos complementares, como textos, filmes e sites.

Por fim, resta tratar da organização dos conteúdos relativos à ditadura militar no interior dos capítulos, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 5 - Nomes dos capítulos sobre o regime militar nas obras de História Geral

Livros	Nº de Capítulos	Nome dos capítulos
<i>História: Cotidiano e Mentalidades</i>	1	“15 – Brasil: fechamento político e milagre econômico”
<i>História e Reflexão</i>	2	“9 – Brasil: Período democrático” e “14 – Brasil: Ditadura Militar”
<i>História e Vida Integrada</i>	1	“12 – Brasil: 1964-1985”
<i>Encontros com a História</i>	3	Unidade 2: “3 – O fracasso da reforma: a crise do populismo no Brasil”; Unidade 3: “2 – O Brasil sob o comando dos militares” e “3 – Do regime militar à democracia: uma transição negociada”
<i>Projeto Araribá</i>	3	Unidade 7: “3 – O governo João Goulart e o golpe de 1964”, “4 – O fim das liberdades democráticas” e “5 – Repressão e abertura”
<i>História em Documento</i>	3	“13 – Como a Guerra Fria se refletiu no Brasil?”, “15 – Brasil: o que foram os anos de chumbo?” e “17 – Brasil: que democracia foi construída?”
<i>Jornadas.hist</i>	2	“13 – As políticas desenvolvimentistas” e “14 – Os militares no poder”
<i>Vontade e Saber História</i> ¹⁹	2	“10 – O pós-guerra no Brasil e o Populismo” e “11 – A ditadura militar no Brasil”

Fonte: Elaboração própria

Com base no exposto na tabela, podemos perceber basicamente cinco padrões de organização: 1) abordagem de golpe e ditadura em um único capítulo, precedido por um ou mais que tratam sobre temáticas globais relativas à guerra fria; 2) abordagem do golpe na seção final de um capítulo relativo ao período entre 1946 e 1964 e a ditadura em um posterior, com a presença entre eles de abordagens sobre questões globais; 3) abordagem do golpe e da

¹⁹ Além destes, o livro apresenta um capítulo de Introdução aos estudos históricos (“1 – Estudar História é...”) e um que mescla conteúdos mundiais e nacionais (“12 – O mundo contemporâneo”).

ditadura em dois capítulos separados e subsequentes; 4) divisão igual as duas anteriores em relação ao golpe, mas fracionando a abordagem da ditadura em dois capítulos, um até o Governo Médici (“anos de chumbo”) e um a partir de Geisel, com a abertura, com os últimos dois capítulos dispostos de forma consecutiva e 5) mesmo forma de divisão dos conteúdos do último padrão, mas com capítulos sobre temáticas globais intercalando os dois sobre a “anos de chumbo” e abertura.

História Temática

Neste conjunto se encontram as obras *História Temática*, de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr. (2000) e *O Jogo da História*, de Flávio de Campos, Lidia Aguiar, Regina Claro e Renan Garcia Miranda (2002). Ambas tem em comum o fato de não se organizarem cronologicamente, mas a partir de recortes temáticos, conforme defendido pelos PCNs. Por serem bastante diferentes uma da outra, faremos a análise de sua organização separadamente.

A ditadura militar é abordada, na coleção *História Temática*, no volume dedicado à oitava série, que tem 256 páginas. Este trata das relações sociais e políticas no mundo moderno, tanto em nível global, quanto no Brasil. Embora não esteja organizado cronologicamente, pode-se dizer que os temas abordados se localizam após a Revolução Francesa.

O volume é dividido em onze capítulos, organizados em quatro unidades, sempre introduzidas em páginas ímpares, com seu título e uma imagem que se relaciona à temática abordada: “O mundo moderno: os cidadãos e os excluídos”, “Política, Revoluções e Cidadania no Mundo Moderno”, “A Reinvenção do Brasil: a República, as Oligarquias e o Movimento Operário” e “Autoritarismo e democracia”. No interior dessas unidades, mesclam-se conteúdos de história nacional e mundial. Após as unidades, estão presentes algumas seções: “Fazendo uma síntese geral”, que pede que os alunos montem um projeto de trabalho para estudar uma questão cotidiana relacionando-a com os conteúdos estudados e, posteriormente, propor uma solução; “Descubra um símbolo da paz”, no qual os alunos devem fazer um desenho a partir de outros dados previamente. Posteriormente, há uma cronologia, intitulada “Guia de eventos” – onde os conteúdos de diferentes capítulos são estabelecidos de forma linear e cronológica - a Bibliografia e os créditos das imagens.

Os capítulos são compostos de diferentes seções (um total de 10), que não aparecem necessariamente em todos. Após um breve texto principal, os alunos desenvolvem ao longo de

todo o capítulo, em cada uma dessas seções, atividades que envolvem trabalhos com distintos tipos de documentos, pesquisas, mapas, análise de outros pontos de vista historiográficos, etc. Nesse sentido, há uma diluição dos exercícios de diferentes naturezas ao longo dos capítulos.

O golpe e a ditadura militar são abordados no capítulo 11, intitulado “Brasileiro, mostrem suas caras”. Este está contido na quarta unidade do volume (“Autoritarismo e democracia”), que possui três capítulos: um sobre as experiências autoritárias do período entre guerras, um sobre a Era Vargas e o último sobre o regime militar brasileiro.

A coleção *O Jogo da História* tem como especificidade o fato de tratar as temáticas aqui estudadas em dois volumes diferentes: o golpe militar é abordado na obra destinada à 7ª série (272 páginas) e a ditadura no volume subsequente (240 páginas). Ambos têm como eixo temático os movimentos sociais, enfocando formas de contestação social no mundo rural e urbano, movimentos revolucionários, a organização dos Estados Nacionais e questões mais contemporâneas relacionadas aos direitos civis e à cidadania.

O volume dedicado à 7ª série trata especificamente das relações de homens e mulheres com a terra, as diferentes formas de exercício de poder sobre a propriedade e as contestações a estas. Para a 8ª série, são abordadas questões políticas e culturais relativas à construção de regimes democráticos e autoritários em diferentes temporalidades.

Ambos os volumes contam com três unidades, subdivididas em capítulos. Estes tratam de temas específicos em diferentes tempos e espaços, sem seguir necessariamente uma linearidade, o que tem como intuito estabelecer relações entre o passado e a experiência presente dos alunos, de forma transversal. Cada unidade é aberta com uma página de apresentação, onde se localizam algumas imagens e perguntas a respeito dessas, que buscam relacioná-las com o conhecimento prévio dos alunos. A bibliografia encontra-se ao final da obra.

Os capítulos são introduzidos por uma página dupla de apresentação, com imagens e perguntas que as relacionam ao conhecimento prévio dos alunos. Possuem dois textos-base. Os exercícios são divididos em boxes ao longo e ao fim de cada um destes, além de existirem seções de atividades localizadas ao final de cada capítulo e unidade.

O golpe de 1964 é tratado no terceiro volume da coleção, no capítulo 11, intitulado “Tempos Modernos”, que tem como objeto as lutas pela terra no Brasil. Ao apresentar a estruturação das Ligas Camponesas e da luta pela reforma agrária nos anos 50 e 60, o texto discorre sobre as Reformas de Base e o processo golpista desencadeado contra Jango. Já a ditadura é tratada nos capítulos 3 (“Teatro e autoritarismo”), dedicado às diferentes experiências autoritárias; 6 (“Pregando uma peça”), que aborda temáticas ligadas à

publicidade e trata da propaganda política na ditadura; e 7 (“Aldeia Global”), sobre a cultura na segunda metade do século XX, abordando movimentos como o tropicalismo e o cinema novo; e 11 (“êxodo”), que ao tratar da história do carnaval, aborda sucintamente o controle estatal sobre a festa durante a ditadura e no processo de redemocratização. É a única entre as coleções analisadas a tratar das temáticas da ditadura militar em diferentes volumes.

Feitas essas considerações a respeito da autoria e da estrutura dos livros didáticos aqui analisados, passaremos agora à análise propriamente dita das representações sobre a ditadura militar brasileira, começando pela narrativa construída pelos livros didáticos sobre o golpe de 1964.

4 AS REPRESENTAÇÕES DA INSTAURAÇÃO DO REGIME MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS: DE “REVOLUÇÃO” ÀS DIFERENTES INTERPRETAÇÕES SOBRE O GOLPE

Este capítulo tem como escopo a análise das diferentes representações sobre o golpe de 1964, processo que deu origem à ditadura militar, nos livros didáticos veiculados entre as edições do PNLD de 1987 e 2014. Nesses vinte e sete anos, ocorreu uma série de mudanças, relacionadas em grande medida às transformações na memória social e na historiografia sobre a temática. Conforme veremos, depois de uma convivência entre diferentes representações nos primeiros anos do programa, nos quais alguns livros chegavam a utilizar o termo “revolução” para designar o evento fundador do regime militar, cristalizou-se, após a implementação da avaliação pedagógica dos livros pelo Ministério da Educação, uma visão que considerava tal evento um golpe de estado. Entretanto, as estratégias explicativas mobilizadas se transformaram bastante, dando lugar a diferentes interpretações, com o passar dos anos. Nesse sentido, podemos afirmar que existem continuidades e rupturas nas narrativas produzidas pelos manuais didáticos.

Para fins de organização, o capítulo será dividido de acordo com os três grupos de livros delimitados anteriormente, com base no perfil dos autores e em sua inserção no PNLD. O último grupo terá a análise subdividida em dois tópicos, por conta das diferentes narrativas e dos perfis de avaliadores do PNLD naquele momento: o primeiro se refere a obras que circularam nas edições de 1999, 2002 e 2005, enquanto o último às de 2008, 2011 e 2014.

4.1 “Revolução de 1964”: a narrativa produzida por Borges Hermida e Elian Alabi Lucci

As obras de Borges Hermida (19??) e Elian Alabi Lucci (1983) serão analisadas aqui em conjunto, por apresentarem uma série de semelhanças. Primeiramente, como já apontado no capítulo anterior, ambos foram autores importantes durante o regime militar, sobretudo na década de 70. Assim, o fato de outros livros seus terem sido produzidos e distribuídos durante o período de maior arbítrio não pode ser desconsiderado, e acaba sendo preponderante na forma como articulam a narrativa. Além dessa semelhança na trajetória dos autores, outras podem ser percebidas.

A nomenclatura utilizada por eles para se referir ao movimento que deu origem ao regime militar é “revolução”. A utilização desse termo fazia parte do discurso oficial do

regime e era bastante comum durante os anos 60 e 70, embora tenha começado a sofrer críticas durante o processo de abertura política. Daniel Aarão Reis (2004) destaca que, desde que chegaram ao poder, os militares e seus aliados civis buscaram passar uma imagem de que estavam defendendo a constituição, a legalidade e a sociedade ocidental de valores cristãos.

As direitas no poder, enquanto durou a ditadura militar, esmeraram-se em cultivar a memória do golpe como intervenção salvadora, em defesa da democracia e da civilização cristã, contra o comunismo ateu, a baderna e a corrupção. Para isto, mobilizaram-se grandes meios propagandísticos e educacionais. O esforço, no curto prazo, teve resultados apreciáveis, sem dúvida. A partir de um certo momento, já todos, ou quase todos, passavam a se referir ao *golpe militar*, que de fato se verificara, como *revolução*, como os golpistas gostavam de referir a intervenção militar. (REIS, 2004, p. 39-40).

Nesse sentido, é preciso destacar que mesmo durante o processo de redemocratização e após o seu término, ainda circulavam nas escolas brasileiras livros didáticos que se utilizavam, mesmo que parcialmente, da terminologia e das explicações produzidas pelo próprio regime militar para a sua instauração.

Ambos os livros dedicam um espaço de aproximadamente uma página para a explicação desse processo, sendo entre os analisados aqueles que destinam menor espaço à temática. Entretanto, é necessário ressaltar que essa característica não é exclusividade deste tema, pois são também os dois livros com menor número de páginas no total, conforme demonstrado no capítulo 2. Isso indica que é um padrão das obras tratar assuntos de forma rápida, em poucas páginas.

Outra característica em comum na estruturação da narrativa é o fato de tratarem do movimento que chamam de “revolução” no mesmo capítulo em que discutem o regime em si, o que talvez indique a percepção de que este não representou uma ruptura tão brusca com a ordem de coisas que existia anteriormente. Lucci não chega sequer a dedicar um capítulo específico para o regime militar, abordando todo o período após 1946 no capítulo 13, intitulado “A República Nova e o Brasil após 1964”, no interior do qual dedica o tópico “O parlamentarismo e o Fim da República Nova” ao assunto aqui analisado. Já Borges Hermida dedica os dois primeiros tópicos – “Causas da Revolução de 1964” e “A marcha da Revolução” - de seu capítulo 20, que trata do regime pós-1964, intitulado por ele “O Brasil Contemporâneo”. É possível perceber que ambos os autores evitam o termo “ditadura” para caracterizar momento histórico, se apropriando mais uma vez a nomenclatura oficial.

Em relação ao conteúdo da narrativa, é um ponto em comum entre os autores o fato de justificarem a ação dos militares como reação necessária a um potencial contexto de

subversão da ordem. Entretanto, a forma como a constroem é um pouco diferente, permitindo que sejam abordadas separadamente.

Borges Hermida aponta a existência de uma crise econômica durante os anos de 1963 e 1964, que teria como principais resultados a inflação, a desvalorização da moeda e o aumento do custo de vida. Isso teria gerado uma série de agitações na sociedade, sobretudo de dois atores: trabalhadores urbanos, responsáveis pela articulação de uma série de greves e trabalhadores rurais, organizados nas ligas camponesas. Entretanto, a própria maneira de abordar tais movimentos se dá de forma a deslegitimá-los, como podemos perceber nos trechos abaixo:

A inflação, com as suas consequências imediatas – desvalorização da moeda e aumento do custo de vida -, foi uma das causas importantes das agitações que o País viveu durante o governo de João Goulart, nos anos de 1963 e 1964. Sucederam-se greves, com frequência cada vez maior, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, muitas delas com caráter político, porque eram influenciadas por agitadores extremistas.

Também no interior havia agitações: trabalhadores rurais, arregimentados em ligas camponesas, invadiram propriedades, havendo conflitos com fazendeiros em Minas Gerais, Goiás e no Nordeste. (HERMIDA, 19??, p. 83).

Na visão do autor, as greves possuem “caráter político” e são influenciadas por “agitadores extremistas”. Já as ações das ligas camponesas são qualificadas como “invasão de propriedades”, sem que seja feita qualquer explicação sobre as motivações das pessoas organizadas nas ligas ou sobre os conflitos fundiários das regiões citadas. Dessa forma, fica claro que ele não reconhece a legitimidade desses movimentos, pois não seriam espontâneos e justos, mas influenciados por agitadores e desrespeitosos com a propriedade privada.

Após tratar desse quadro de “agitação”, visto como negativo, o autor apresenta o comício da Central do Brasil, ocorrido em março de 1964, como evento que agravou a situação.

Em março de 1964 piorou a situação política: num comício realizado no Rio de Janeiro, com a presença do presidente da República, foram feitas violentas críticas ao Congresso, chegando-se a propor uma Constituinte para a realização imediata das reformas de base, que incluíam a distribuição de terras entre os camponeses (reforma agrária). (HERMIDA, 19??, p. 83).

Note-se que o comício é compreendido como uma ameaça à ordem, ao Congresso e à Constituição. Além disso, cita-se de forma superficial a existência de reformas de base, sem explicar sua natureza e seus objetivos, referindo-se apenas genericamente à reforma agrária. Essa maneira de se referir às reformas se repete no livro de Lucci, como veremos adiante.

Após o comício, o autor trata da existência de “atos de indisciplina de praças da marinha e do Corpo de Fuzileiros Navais”, o que teria gerado temor no oficialato e os impelido à derrubada de João Goulart (HERMIDA, 19??, p. 83). Isso é importante porque, diferente de vários autores posteriores, Hermida destaca a existência de motivações internas dos militares para optarem pelo desfecho “revolucionário”.

Outro ponto interessante na narrativa de Hermida é o fato de ele não citar a existência de apoios civis aos militares, com exceção do governador de Minas Gerais, que, em março de 1964 “declarou-se em revolta contra o governo do presidente João Goulart” (HERMIDA, 19??, p. 84). Após isso, o exército teria mobilizado suas tropas e Goulart, sem ter como resistir, fugido para o Uruguai. Aqui está o último ponto importante da narrativa produzida por Borges Hermida: assume o discurso oficial de que Jango teria deixado o cargo vago ao fugir do Brasil, o que daria ao presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, o direito legítimo de ocupar a presidência da República. Isso é corroborado no tópico “Marcha da revolução” no quadro “Para você recordar”, que se encontra ao final do capítulo. Este, que busca fazer uma síntese dos conteúdos apresentados, é escrito da seguinte forma: “**Marcha da revolução:** início do movimento (31/3/1964) em Minas Gerais, adesão do II Exército, retirada do presidente para o Uruguai e novo governo em Brasília (Ranieri Mazzilli)” (HERMIDA, 19??, p. 85). Note-se que a retirada do presidente é apresentada como anterior ao estabelecimento do “novo regime”, legitimando-o.

Por fim, é importante destacar o fato de que o livro de Borges Hermida não traz nenhuma imagem para tratar dessa temática, reduzindo-se à apresentação do texto-base e do quadro de retomada de conteúdos, localizado ao final do capítulo.

Elian Alabi Lucci também compreende a ação dos militares como reativa, mas de forma diferente: ao invés de reagirem a um quadro de agitação política surgido de uma crise econômica, eles se colocam contra atitudes específicas do presidente João Goulart após reassumir os plenos poderes, com a volta do presidencialismo, em 1963. “Algumas atitudes do Presidente, todavia, começavam a encaminhar o País para a adoção de medidas de caráter esquerdista. Essas medidas provocaram agitações políticas e falta de disciplina, inclusive em alguns setores militares, o que gerou um clima de intranquilidade” (LUCCI, 1983, p. 93). Não são explicadas quais são essas medidas de “caráter esquerdista”, mas apenas sua apresentação como algo intrinsecamente negativo. Ao contrário de Hermida, para quem a atitude do presidente agrava um clima de agitação já existente, Lucci o coloca como principal responsável pela criação deste. Novamente a indisciplina nas forças armadas é considerada um fator importante para a mobilização dos militares no processo.

Na narrativa não aparecem, em nenhum momento, setores sociais que deram apoio a Jango. Ao contrário, constrói-se a ideia de apoio popular à “revolução”. Isso se dá tanto no texto base, como nas imagens. Primeiramente, são citados alguns grupos que deram apoio aos militares.

Diante dessa situação começou a haver descontentamento nos âmbitos populares, políticos e militares. Os governadores dos principais Estados – **Guanabara** (Carlos Lacerda), **São Paulo** (Ademar de Barros) e **Minas Gerais** (Magalhães Pinto), aos quais se se juntavam os do **Paraná** e **Rio Grande do Sul** – uniram-se contra essa política imposta por Goulart. (LUCCI, 1983, p. 94).

Note-se que aqui os “âmbitos populares”, uma forma de se referir à população em geral, aparecem como descontentes com o governo, juntamente com políticos e militares. Não é expressa nenhuma divergência entre esses grupos. Outra forma de demonstrar o suposto apoio da população são as imagens relativas à temática: duas fotos em preto e branco, uma sobre a Marcha da Família, com Deus e pela Liberdade e uma que retrata os militares nas ruas prontos para agir (imagem 15). Lado a lado, ambas reforçam a ideia de aliança entre povo e militares para conter um clima de intranquilidade e reestabelecer a ordem.

Por fim, comícios do presidente são tratados como responsáveis pela quebra de disciplina militar, gerando o estopim para a “revolução”. “Diante dos comícios do Presidente, que fomentavam a indisciplina militar, os chefes militares, apoiados pelos governadores, organizaram um movimento que ficou conhecido como **Revolução de março de 1964** e que depôs João Goulart” (LUCCI, 1983, p. 94, *grifos do autor*). Embora não precise bem quais são esses comícios, podemos supor que Lucci esteja se referindo ao mesmo que Hermida, ocorrido na Central do Brasil. Além disso, aponta a “revolução” como um movimento protagonizado pelos militares em reação à quebra de disciplina, contando para isso com o apoio dos governadores. Como veremos, os outros livros da primeira fase do PNLD modificam bastante essa narrativa.

O texto termina apontando a posse provisória de Ranieri Mazzilli e a posterior passagem do poder para Castelo Branco sem, no entanto, tratar da questão da vacância e do exílio de João Goulart no Uruguai.

4.2 Invertendo a narrativa: da "revolução" ao "golpe"

Nesse tópico, serão analisadas as obras do segundo conjunto, de autoria de Gilberto Cotrim (1987;1999) e de Nelson e Claudino Piletti (1990; 2001). Esses autores começaram a

produziram seus primeiros livros didáticos após a redemocratização, inserindo-se em um contexto de renovação do ensino de história, conforme mencionado no capítulo anterior. Além disso, suas obras vieram no bojo de um movimento de crítica à ditadura militar, que ocorreu em vários âmbitos. Carlos Fico (2014) aponta um interesse muito tardio dos historiadores a respeito do tema, com as primeiras interpretações sendo feitas com base em livros memorialísticos e algumas análises da ciência política. Para ele, o marxismo se constituiu, na década de 1980, num importante paradigma para a explicação do golpe militar, sobretudo a partir dos trabalhos de Jacob Gorender e René Armand Dreifuss. O primeiro, em seu famoso livro *Combate nas trevas*, de 1987, procura estudar a trajetória das esquerdas e da luta armada durante a ditadura. Entretanto, o golpe aparece como temática correlacionada. Sua explicação para o evento se pautava na crise econômica pela qual o país passava no governo Jango, que teria suscitado, por parte de setores da burguesia, a adesão a parâmetros de estabilidade financeira, estabelecidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse sentido, Gorender defende que a burguesia industrial nacional e o capital estrangeiro, com medo das reformas de base propostas por Jango, teriam passado a atuar em defesa de um governo forte e autoritário, como forma de impor uma política econômica de austeridade que fosse capaz de negar concessões às classes trabalhadoras. Além disso, o autor também defendia a existência de um real perigo de subversão da ordem social por parte da esquerda no período anterior ao golpe, o que de alguma maneira estabelece a ação dos golpistas como “preventiva” (FICO, 2014).

Dreifuss deu uma explicação diferente para o tema, embora ainda no interior do paradigma marxista. O título de sua obra, lançada no Brasil em 1981, foi *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. Carlos Fico (2014) destaca que esse livro teve um grande sucesso editorial na época, chegando a caracterizá-lo como um best-seller. Sua tese fundamental ancora-se na constatação de que, no início da década de 1960, o capital internacional já exercia considerável domínio na economia brasileira. Apesar disso, não possuíam nenhuma contrapartida em termos de liderança política. Como forma de se contrapor à predominância do que o autor chama de “política populista”, na qual as tentativas de promover reformas de interesse do capital multinacional dentro da lei teriam falhado, passa-se a defender a necessidade de um golpe de estado. Nesse sentido, Dreifuss traz enorme relevância para a participação de setores civis no golpe, por meio de uma campanha de desestabilização do governo Jango empreendida a partir de duas instituições principais: o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). A partir destas, os civis teriam buscado apoio de lideranças no interior das forças

armadas para perpetrar o golpe, o que consolidou uma interpretação corrente: o golpe de 1964 como um movimento civil-militar.

Voltando aos livros didáticos, algumas diferenças fundamentais em relação aos manuais abordados no item anterior podem ser percebidas em suas obras. Primeiramente, podemos observar que o termo "revolução" não é mais utilizado para nomear o processo que deu origem à ditadura militar. Em ambas as obras de Cotrim, são utilizados dois termos: "movimento militar" e "golpe de força". Os irmãos Piletti, ao tratarem do processo usam a palavra "golpe", designando seus atores pelo termo "golpistas". Como veremos, no decorrer dos anos do PNLD, essa será a nomenclatura consolidada para se referir à derrubada de João Goulart, embora aja diferenças nas interpretações.

Esse conjunto de livros também dedica um espaço maior à temática, que é abordada em todos em aproximadamente duas páginas. Entretanto, é importante notar o crescimento do número total de páginas nos manuais veiculados na segunda fase do PNLD, sem contrapartida de aumento de espaço para tratar do golpe. Isso mostra que, embora tenham apresentado explicações mais pormenorizadas sobre o processo em seus primeiros livros, o espaço dedicado ao tema se torna relativamente menor nas obras mais recentes, já que estas aumentam significativamente seu número de páginas, conforme assinalado no capítulo anterior.

Apenas o livro *História e Vida Integrada*, dos irmãos Piletti (2001), trata o golpe no mesmo capítulo que a ditadura militar. Os demais o abordam como o caso do período constitucional entre 1946 e 1964, fazendo dele um evento fundamental para a compreensão do período, marcando claramente uma ruptura. Esse modelo se tornará o mais comum no decorrer do PNLD.

Em relação ao tipo de explicação produzida sobre o golpe, podemos perceber que as obras aqui analisadas centram sua narrativa no embate entre classes sociais a respeito de suas posições acerca das reformas de base, com as elites econômicas participando ativamente da conspiração para defender seus interesses. As reformas são explicadas de forma mais pormenorizada, de forma a demonstrar suas diferentes propostas e objetivos, ao contrário do grupo de livros analisados anteriormente, que as apresentavam de maneira genérica e destacando, no máximo, a reforma agrária. No livro *História do Brasil para uma Geração Consciente*, Alencar e Cotrim definem assim as reformas de base:

As reformas de base incluíam uma série de medidas renovadoras em diversos setores:

- **Terra:** pretendia-se facilitar o acesso à terra para milhões de camponeses;

- **Eleições:** pretendia-se dar o direito de voto ao analfabeto;
- **Educação:** pretendia-se ampliar o número de escolas públicas para combater o analfabetismo. (ALENCAR; COTRIM, 1997, p. 146).

Na obra posterior, Cotrim amplia ainda mais as explicações sobre as reformas.

Vejamos algumas das propostas principais:

- **Reforma agrária:** para facilitar o acesso a terra a milhões de lavradores que desejavam trabalhar e produzir no campo. Melhorando a vida no ambiente rural, o homem do campo permaneceria em seu local de origem, não precisando fugir para as grandes cidades em busca de emprego.
- **Reforma urbana:** para socorrer milhões de favelados e moradores de cortiços nas grandes cidades.
- **Reforma educacional:** para aumentar o número de escolas públicas, matricular todas as crianças brasileiras e combater o analfabetismo.
- **Reforma eleitoral:** para dar ao analfabeto o direito de votar nas eleições e participar da vida pública;
- **Reforma tributária:** para corrigir as desigualdades sociais na distribuição dos deveres entre ricos e pobres, patrões e empregados. (COTRIM, 1999, p. 116).

Nelson e Claudino Piletti também fazem descrições semelhantes em suas duas obras. Apresentar as reformas, demonstrando a intencionalidade por trás delas, constitui-se em uma estratégia discursiva que busca desmistificar a ideia de que elas eram potencialmente comunistas ou subversivas da ordem, muito usada pelos livros de Hermida e Lucci para justificar a ação dos militares.

Essas reformas, compreendidas como tendo um cunho nacionalista, são, na visão dos autores, objeto de diferentes disputas de interesses. Nesse sentido, as elites são identificadas como adeptas a um projeto golpista para impedir o ímpeto reformista.

A alta burguesia formava uma grande frente oposicionista contra o Governo, temendo a união de Goulart com as classes populares. Essa frente de oposição contava com o financiamento e a orientação dos Estados Unidos, que agia através do IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. Em todo o País, o IPES promovia inúmeras ações, visando derrubar o governo de João Goulart. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 146).

Apavorados com a ideia de perder seus lucros e privilégios, os grandes empresários uniram-se aos militares. Começaram a tramar a queda de João Goulart. Surgiram, então, associações políticas conservadoras, como o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) e o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), sustentadas com o dinheiro dos empresários e dos Estados Unidos. Milhões de dólares eram gastos em propaganda contra o governo, por meio de livros, jornais, revistas, rádio e televisão. Os políticos de oposição recebiam verbas para financiar suas campanhas e, depois de eleitos, eram subornados para votar contra as propostas de Jango. (COTRIM, 1999, p. 115-116).

No último trecho, fica explícita uma característica muito comum na narrativa desses autores, sobretudo de Cotrim: a ingerência dos Estados Unidos para defender os seus interesses, o que teria sido um fator fundamental para desencadear o golpe: "Os Estados Unidos desejavam a derrubada de João Goulart pois temiam que seu governo tomasse medidas contrárias aos interesses do capital estrangeiro no país" (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 146). Podemos perceber, na importância conferida à participação dos Estados Unidos, relação com as explicações produzidas por Dreifuss e Gorender.

Por outro lado, os autores desse grupo demonstram em sua narrativa a existência de uma forte identificação entre João Goulart e os anseios dos trabalhadores, que é inclusive anterior à apresentação das reformas de base, como na luta pela posse de Jango e na retomada do presidencialismo, via plebiscito, em 1963. No primeiro caso, podemos citar como exemplo as imagens da página 80 do livro *História e Vida* (imagem 16). No topo da página, se localiza uma foto em preto e branco na qual ferroviários comemoram a posse de Jango, como resultado da campanha da legalidade. Um pouco abaixo, está a reprodução da capa de um jornal, cuja manchete diz: "Jango: 'legalidade é vitória de todos os trabalhadores'". (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 80). O mesmo livro reafirma a identificação ao tratar da vitória do presidencialismo no plebiscito.

Em janeiro de 1963 Jango promoveu um plebiscito, pedindo aos eleitores que se manifestassem a favor do parlamentarismo ou do presidencialismo. Cerca de 80% dos eleitores apoiaram Jango, votando a favor do presidencialismo. Ou seja, cerca de 10 milhões de brasileiros contra apenas 1 milhão que votou a favor do parlamentarismo. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 80).

Note-se que, na argumentação dos autores, a escolha pelo presidencialismo é associada diretamente a um apoio dos trabalhadores a Jango. Este também é reiterado em sua obra de 2001, por meio das imagens. Na página 119, localizam-se três fotos em preto e branco (imagem 17). Duas delas dizem respeito a apoios a Jango após o golpe de 1964: uma retrata marinheiros leais a ele e a outra uma passeata, na qual pessoas pedem "armas para o povo".

Outros dois grupos aparecem como importantes na narrativa dos autores: a classe média e os militares. A primeira é compreendida como manipulada pelas elites para defender seus interesses, por meio da propaganda anticomunista. "Os golpistas procuraram mobilizar a opinião pública, principalmente a classe média, contra o governo. Apelaram de novo para a ameaça do comunismo, que haveria de dismantelar as famílias, acabar com a propriedade particular e proibir a prática da religião" (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 81). Nesse tipo de narrativa, não são apresentados os interesses dessa classe, vista como "massa de manobra" das

elites para desestabilizar o governo, por meio da organização das *Marchas da Família, com Deus e pela Liberdade*, que será abordada posteriormente.

Já os militares são abordados em praticamente todas as obras como representantes das elites, uma espécie de braço armado que buscaria defender seus interesses. No livro de Alencar e Cotrim e nas duas coproduções dos Piletti, não é abordada a existência de motivações internas das forças armadas para se lançarem ao desfecho golpista. Exceção importante pode ser encontrada no livro *História e Reflexão*:

Em Brasília, 600 sargentos do Exército e da Aeronáutica ocuparam a tiros suas guarnições para exigir o direito de voto. A rebelião de sargentos foi rapidamente controlada. Mas os oficiais militares se assustaram com a indisciplina da tropa e responsabilizaram o governo pelo clima que contagiava o país. (COTRIM, 2001, p. 116).

Nesse trecho, a indisciplina nas forças armadas aparece como motivação específica para que os militares tomassem a decisão de desferir o golpe, constituindo-se em uma diferença em relação ao livro do mesmo autor produzido antes da implementação do processo de avaliação pedagógica do PNLD. Entretanto, ao contrário do que fazem Lucci e Hermida, Cotrim demonstra quais foram os motivos que levaram os militares de baixa patente a se revoltar: o direito ao voto. Isso contribui para desmistificar a ideia de que a indisciplina se deveria a ação de Jango, embora os militares tenham tentado passar tal leitura. Essa abordagem das motivações especificamente militares para o golpe tem contrapartida em algumas obras acadêmicas. Carlos Fico destaca o trabalho de Alfred Stepan, um cientista político brasileiro, que interpreta o golpe a partir da ideia de padrão moderador, no seu livro *Os militares na política: as mudanças de padrões na vida brasileira* (1975). Concentrando-se especificamente na análise do comportamento dos militares em relação à vida política brasileira, constrói a ideia de que teria havido uma mudança de padrão no comportamento dos militares em 1964. Se antes eles possuíam relações moderadas com a política, em 1964 teriam passado a defender uma posição claramente intervencionista, por dois motivos: a percepção de falha das instituições civis e o medo da quebra de disciplina no interior do exército.

Uma diferença entre as obras de Cotrim e dos Piletti é que o primeiro dá uma ênfase maior à crise econômica do período como um fator de desestabilização do governo Jango.

A inflação e o custo de vida não paravam de subir. As despesas com importações aumentavam e caíam os preços das exportações. Diminuiu o ritmo de crescimento da indústria. Os grandes empresários nacionais e estrangeiros reduziam os investimentos na produção, pois desconfiavam das intenções do governo. Temiam que o Brasil se torna-se um país socialista. (COTRIM, 1999, p. 115).

Já os Piletti não mencionam a existência de uma crise econômica em seus livros.

Outra característica de ambos os livros e que se torna comum nos analisados posteriormente é o estabelecimento de dois eventos como centrais para o desenrolar dos eventos: o Comício da Central do Brasil e as Marchas da Família, com Deus e pela Liberdade. Isso fica explícito nas imagens escolhidas para abordar o tema. Com exceção do livro *História e Vida Integrada*, todos os outros apresentam fotografias de pelo menos um desses eventos: *História do Brasil para uma Geração Consciente* tem uma foto do comício (imagem 18), na qual Jango aparece discursando ao lado de sua esposa; *História e Vida* e *História e Reflexão* apresentam fotografias de ambos (imagens 19 e 20), sempre na mesma página, de forma a construir imageticamente a dualidade entre os eventos.

Gilberto Cotrim tem uma abordagem que considera a intensa radicalização da sociedade à esquerda e à direita, fruto do contexto de crise econômica, como um dos fatores importantes para o desfecho golpista. Nesse sentido, se estabelece uma relação de retroalimentação entre os dois acontecimentos, com o Comício representando a radicalização de Jango e sua aproximação com os movimentos sociais e as Marchas sendo uma reação da parte mais conservadora da sociedade, o que teria sido fundamental para o desfecho golpista.

Nelson e Claudino Piletti, por outro lado, abordam os eventos de maneira diferente. Embora os insiram na narrativa, eles tem um caráter mais ilustrativo, não sendo tão determinantes no desenrolar dos acontecimentos.

Em 13 de março de 1964, ao realizar-se o comício das reformas de base na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, a conspiração já estava planejada por aqueles que se viam prejudicados pelas reformas: as multinacionais, os latifundiários, os chefes militares, os grandes empresários, os grandes órgãos de imprensa, os políticos da UDN (União Democrática Nacional), como Carlos Lacerda – que era governador da Guanabara, hoje incorporado ao Rio de Janeiro – e Magalhães Pinto, governador de Minas Gerais. (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 118).

Embora o comício seja mencionado na narrativa, a conspiração é tida como inevitável, pois os setores que se sentiram prejudicados pelas reformas já teriam se articulado anteriormente para o desfecho golpista.

Por fim, Nelson e Claudino Piletti também apresentam a discussão em torno da vacância do cargo, a exemplo do que tinha ocorrido no livro de Borges Hermida. Porém, com uma diferença fundamental, que colabora na construção de sua narrativa de deslegitimação da ditadura:

Jango não teve como resistir. Os que o apoiavam não tinham armas nem estavam organizados para enfrentar as forças armadas revoltosas. Na noite de 1º de abril Goulart retirou-se para o Rio Grande do Sul, onde o então deputado federal Leonel Brizola tentou organizar a resistência contra o golpe. Enquanto isso, na mesma noite, em Brasília, o presidente do Senado, Auro de Moura Andrade, declarou vaga a presidência, empossando o presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli. Essa atitude foi inconstitucional, pois Jango ainda estava no Brasil e, portanto, a presidência não poderia ser declarada vaga. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 81).

Duas estratégias argumentativas são mobilizadas nesse trecho. Primeiramente, destaca-se a incapacidade de Jango para resistir ao golpe, uma vez que ele e seus apoiadores não possuíam armas ou organização para contrapor a ação das forças armadas. Assim, é denunciada a dimensão de brutalidade e arbítrio envolvida no evento. A outra questão é a tentativa de demonstrar a ilegalidade do processo, qualificando-o como inconstitucional, ao dizer que a presidência ainda não estava vaga, pois Jango se encontrava no país. A tentativa de mostrar quebra da constitucionalidade, tanto no golpe quanto na ditadura, é uma estratégia bastante mobilizada por esses autores.

4.3 O terceiro conjunto de livros: continuidades e rupturas

Os livros desse conjunto mantêm, em relação ao espaço dedicado ao golpe, um padrão muito semelhante aos anteriores: costumam dedicar duas ou, no máximo, três páginas para sua abordagem. O livro *Encontros com a História*, de Carla Anastasia e Vanise Ribeiro (2006), é uma exceção, já que aproximadamente dez páginas são utilizadas para a explicação dos momentos finais do governo Jango e do processo de implantação da ditadura militar. Isso se reflete, obviamente, na narrativa construída sobre o processo, uma vez que uma quantidade de informações maior é apresentada ao leitor, além de dar espaço a uma série de explicações diferentes, inclusive contraditórias entre si, conforme veremos adiante.

Em relação à localização da temática, constitui-se um padrão: a maioria destes livros abordam o golpe como tópico final de um capítulo sobre os governos entre 1946 e 1964, consolidando, entre os manuais, a leitura do evento como responsável pelo final de um regime, muitas vezes definido como “populismo” e a ascensão de outro. *Encontros com a História* é novamente uma exceção, por dedicar as duas primeiras páginas de seu capítulo sobre a ditadura militar para a retomada do processo golpista, de forma mais sintética. *O Jogo da História* é o que mais se diferencia nessa questão, uma vez que a temática é tratada no capítulo 11 de seu volume para sétima série, intitulado “Tempos Modernos”, e que tem como objeto a análise dos conflitos e movimentos sociais brasileiros no campo. Ao tratar da

fundação das Ligas Camponesas e da luta pela reforma agrária na década de 60, os autores abordam o processo que culminou no golpe militar.

Para fins analíticos, vamos reunir os livros temporalmente em dois conjuntos menores: o primeiro diz respeito àqueles que circularam nas edições de 1999, 2002 e 2005 do PNLD, no qual as equipes avaliadoras tinham pouca proximidade com o ensino básico, sendo predominantemente compostas por sujeitos oriundos da pesquisa acadêmica em História. Já o último trata das obras distribuídas pelas três edições subsequentes, quando tais equipes se aproximam mais do magistério no ensino fundamental, sobretudo pela grande presença de especialistas no ensino da disciplina: 2008, 2011 e 2014. Essa mudança de perfil acaba por interferir de alguma maneira no conteúdo.

O golpe nos livros das edições de 1999, 2002 e 2005

Neste tópico serão analisados três livros: *História: cotidiano e mentalidades*, de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (1995); *História Temática: o mundo dos cidadãos*, de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr. (2000) e *O Jogo da História* de Flávio de Campos, Lídia Aguiar, Regina Claro e Renan Garcia Miranda (2002). Todos contêm críticas importantes ao que chamam de “ensino tradicional” da disciplina de História, além de tentativas de organização diferentes: *História Temática* e *O Jogo da História* substituem a cronologia política por recortes temáticos. Já *História: cotidiano e mentalidades*, embora se organize cronologicamente, faz uma crítica ao predomínio dos temas políticos e econômicos no ensino da disciplina, buscando transformar a narrativa por meio do tratamento dado aos conceitos de cotidiano e mentalidades. Dessa maneira, os três livros se aproximam, em termos de proposta e organização, das concepções presentes nos PCNs de História.

Todos esses livros têm em comum o fato de serem os primeiros de seus autores a serem inscritos no PNLD, pelo menos para o nível fundamental. Trazem consigo propostas de renovação, que estão relacionados às trajetórias profissionais de seus signatários: *História: cotidiano e mentalidades* e *História Temática: o mundo dos cidadãos* foram escritos por professores que à época atuavam na educação básica e traziam para os livros, em alguma medida, suas tentativas de inovação em sala de aula. Já *O jogo da história* têm autores com diferentes atuações profissionais, entre eles Flávio de Campos, então professor da USP e Regina Claro, mestranda em História Social pela mesma universidade. Nesse sentido, a inserção destes no ambiente acadêmico parece estar relacionada com suas críticas à forma de ensinar história predominante até então.

Todos utilizam o termo golpe para se referir ao processo, embora o adjetivo utilizado para qualifica-lo varie: *História: cotidiano e mentalidades* e *O Jogo da História* utilizam “golpe militar”; já *História temática: o mundo dos cidadãos* usa a nomenclatura “golpe de estado”.

As reformas de base continuam sendo um tema explorado como gerador de polarização da sociedade civil e de seus diversos grupos. Apesar disso, os livros têm uma abordagem de cunho conjuntural, não se detendo muito na narrativa dos episódios. Por essa característica, não é possível perceber nestes manuais a dicotomia entre o Comício da Central do Brasil e as Marchas da Família, com Deus e pela Liberdade como fundamental para o desfecho golpista, como ocorreu nas obras de Gilberto Cotrim e de Nelson e Claudino Piletti. Apenas *História Temática* apresenta imagem sobre um destes eventos: uma foto em preto e branco do Comício, mas não o trata no texto principal (imagem 21). *História: cotidiano e mentalidades* chega a citar as marchas, mas sem atribuir-lhes grande importância na narrativa, apenas ilustrando a participação de setores da classe média, como veremos adiante.

Feitas essas explicações de cunho geral, passemos agora à análise de alguns pontos centrais na forma como os livros explicam o processo. Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (1995) centram sua narrativa nos aspectos internos do período, não apontando a participação estadunidense e os interesses do capital internacional, como ocorria nas obras de Cotrim e dos irmãos Piletti. Limitam-se a citar o reconhecimento do novo regime por parte daquele país. Já os demais livros aqui analisados destacam a participação direta dos Estados Unidos no golpe, por meio de apoio financeiro e militar.

Dreguer e Toledo também tem uma visão diferente dos demais sobre João Goulart, já que este é apresentado como alguém que sofre pressões à esquerda e à direita.

De um lado, a esquerda pressionava o governo no sentido da implementação das reformas; de outro, a direita se articulava em torno dos setores conservadores e se organizava para o assalto ao poder. Assim, em 31 de março de 1964, um golpe militar depôs o presidente João Goulart, deixando perplexos militantes de esquerda e intelectuais em geral. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 173).

Ao contrário das obras que já analisamos, Goulart não é associado diretamente aos anseios dos movimentos de esquerda e da classe trabalhadora em geral. Diferentemente da explicação de Dreguer e Toledo, o livro *O Jogo da História* reafirma essa identificação:

Jango foi um dos líderes políticos brasileiros mais identificados com as classes trabalhadoras. Além do atendimento a reivindicações operárias e do apoio a organizações sindicais, Jango procurou estender benefícios sociais aos trabalhadores

rurais e reconheceu os seus primeiros sindicatos. Acabou deposto e exilado do país. (CAMPOS *et al*, 2002, p. 246).

Perceba-se como aqui os autores associam o golpe explicitamente à relação desenvolvida entre Jango e os trabalhadores. Isso mostra que não havia uma narrativa única a respeito da figura do presidente nos livros didáticos do PNLD nesse período.

Os três livros também apresentam como característica a diversificação dos atores sociais que apoiam as reformas.

As reformas contavam com o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB), do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), do Partido Socialista (PS), das Ligas Camponesas, do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), da União Nacional dos Estudantes (UNE), de alguns governadores e de parte da Igreja Católica. (MONTELATTO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 226).

A mobilização social atingia também os quartéis. Sargentos do Exército protestavam contra a disciplina militar e exigiam melhores salários. Praças da Marinha revoltavam-se exigindo direitos políticos. Greves estouravam por toda a parte. Em nenhum momento da história do Brasil as pressões populares haviam sido tão intensas. A política deixava de ser privilégio das elites. A política era jogada nas ruas, quartéis, universidades, fazendas e fábricas. As vozes de milhões de descendentes de índios e negros escravizados, de camponeses e de descendentes de imigrantes explorados, de soldados e marinheiros humilhados transformavam-se em palavras de ordem. Eram palavras de luta. (CAMPOS *et al*, 2002, p. 249).

Ao contrário de Cotrim e dos Piletti, que apresentavam como setores que apoiavam a reforma apenas trabalhadores urbanos e rurais, os trechos supracitados apontam a existência de outros apoios: partidos políticos de esquerda, setores da igreja, estudantes articulados da UNE, alguns governadores, descendentes de índios, negros escravizados e imigrantes. Além destes, Dreguer e Toledo também indicam o apoio de parte da classe média ao projeto reformista.

Alguns setores das camadas médias, como estudantes, organizados na União Nacional dos Estudantes (UNE), e intelectuais, aderiram à defesa das reformas estruturais, realizando ativa militância política e cultural. Defendiam a idéia de criação de uma “cultura democrática e popular”, levada a cabo por uma “arte revolucionária”, que contribuísse para a “conscientização popular”. Para tanto, a UNE criou os Centros Populares de Cultura (CPC), ainda em 1961; espalhados por todo o país, eles promoviam a apresentação de peças teatrais com temas políticos em portas de fábricas, favelas e sindicatos, vendiam cadernos de poesia a preços populares, financiavam filmes e cursos que abordavam temas variados, do teatro à filosofia. (DREGUER; TOLEDO, 2008, p. 173).

O tratamento dispensado por esses autores às classes médias é bastante diferente. Primeiro, por mostrarem a existência de divisões em seu interior. Além disso, não apontam como motivação daqueles que apoiaram o golpe uma espécie de manipulação pelas elites. Ao

contrário, é destacada sua preocupação com a crise econômica e o desejo de manter seu status, possivelmente ameaçado pelo programa reformista. “A maior parte das camadas médias estava, porém, do lado oposto. Preocupada com a crise econômica, engajava-se em campanhas de cunho moral e patriótico, exigindo intervenção militar para evitar a ‘ameaça do ‘comunismo ateu’” (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 173).

Essa ampliação dos atores envolvidos na luta pelas reformas de base vai ao encontro das propostas esboçadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina, por meio da diversificação dos sujeitos envolvidos no processo histórico, algo bastante comum na “Nova História”, concepção muito presente nas universidades à época, de onde eram provenientes os avaliadores do PNLD.

Os livros continuam elencando os mesmos apoiadores do golpe que Cotrim e Piletti: “elite econômica”, industriais, políticos conservadores, classes médias (toda ou em parte), latifundiários e altos oficiais militares. Entretanto, em relação à abordagem dos últimos, existem algumas diferenças. Primeiramente, os três manuais apontam motivações especificamente militares para a derrubada do poder, como o temor da quebra de hierarquia por sub-oficiais. *História Temática* faz uma ponderação importante:

Com apoio financeiro e militar das autoridades dos Estados Unidos, os articuladores do golpe romperam com as facções democráticas e promoveram o fechamento político. Entretanto, os militares dividiam-se em duas posições: uma pretendia derrubar o governo de Goulart reestabelecendo a hierarquia militar (estremecida com o apoio do presidente aos marinheiros e sargentos que reivindicavam o direito de candidatar-se a cargos políticos), não considerava alterações constitucionais e queriam preservar as eleições. A outra tentativa de implantar uma ditadura militar suspendendo a Constituição e restringindo as liberdades e os direitos individuais. (MONTELATTO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 227).

Os autores são os únicos entre os analisados até aqui a apontar a existência de divisões entre os militares. Além disso, apontam também o protagonismo desses no desfecho do golpe. Isso acontece de duas maneiras. Primeiramente, ao explicarem a formação que os oficiais recebiam na Escola Superior de Guerra (ESG).

Em torno do ideário conservador defendido pela elite brasileira, que se opunha aos termos das Reformas de Base, uniram-se ainda os teóricos da Escola Superior de Guerra (ESG), instituição responsável pela preparação intelectual das patentes mais altas das Forças Armadas. E foi entre os militares, sob o lema “segurança e desenvolvimento”, que foi arquitetado um golpe para depor João Goulart. (MONTELATTO; CABRINI, CATELLI JR., 2000, p. 227).

Ao mostrar a formação intelectual contida na ESG, os autores demonstram que os militares não eram meramente manipulados pela elite para defender seus interesses. Também afirma que o golpe foi arquitetado entre eles. As imagens relativas à temática ajudam a construir essa narrativa: uma foto em preto e branco da ESG e duas charges que associam militares aos Estados Unidos (imagens 22 e 23). Dreguer e Toledo também destacam o protagonismo militar no golpe: “O golpe recebeu apoio da elite e de setores da camada média e não enfrentou resistências de trabalhadores, exceto daqueles engajados nas estruturas sindicais” (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 173). Note-se que além de apontarem que o golpe recebeu apoio, sendo protagonizado pelos militares, os autores assinalam a ausência de resistência por parte dos trabalhadores. Ambas as perspectivas se constituem em diferenças flagrantes com o discurso dos livros de Cotrim e Piletti.

Por fim, um último aspecto a ser destacado é a grande importância atribuída à reforma agrária e aos conflitos no campo pelo livro *O Jogo da História*. Além de localizar a explicação em um capítulo que trata especificamente dessa temática, o próprio texto ressalta o papel da reforma agrária na arregimentação dos setores conservadores.

Era uma forma de reagir à dominação de séculos exercida pelos grandes proprietários rurais. Assim, iniciou-se um movimento de resistência que muitas vezes incluía a utilização de armas contra os latifundiários. No programa político desses camponeses, figurava a **reforma agrária** e um projeto radical de distribuição de renda no Brasil. Além da resistência, as ligas passaram a organizar ocupações de terras. (CAMPOS *et al.*, 2002, p. 245).

Esse destaque maior para a reforma agrária em relação às demais reformas de base acontece também em outros livros, como veremos adiante.

O golpe nos livros das edições do PNL D de 2008, 2011 e 2014

Aqui serão analisados os livros *Projeto Araribá*, obra coletiva da Editora Moderna (2006), *Encontros com a História*, de Carla Anastasia e Vanise Ribeiro (2006), *História em Documento*, de Joelza Ester Rodrigues (2009), *Jornadas.hist*, de Maria Luísa Vaz e Sílvia Panazzo (2012) e *Vontade de Saber História*, de Marco Pellegrini e Keila Grinberg (2012). Todos se organizam segundo um padrão que se tornou hegemônico no decorrer do PNL D, e que chamamos no capítulo 2 de História Integrada. Essa organização tem por base a cronologia política, indo de encontro às concepções defendidas nos PCNs e nos livros que analisamos no último tópico.

O termo “golpe” continua a ser usado como nomenclatura para designar o processo de instauração da ditadura militar no Brasil, o que mostra uma consolidação dessa narrativa no interior dos manuais distribuídos pelo PNLD. *Encontros com a História* apresenta, entretanto, uma variação importante: nomeia o processo como “golpe político-militar”. É o único dos livros analisados a adotar na nomenclatura uma referência a um grupo para além dos militares. Isso acontece na obra que dedica mais páginas e elenca o maior número de fatores e informações sobre o processo. Como veremos, essa é a obra que mais destoava do padrão das analisadas aqui. Não por acaso, também tem entre suas autoras Carla Anastasia, professora universitária da UFMG que produzia seu primeiro livro didático para o PNLD.

Esses livros tem uma diferença flagrante em relação àqueles do tópico anterior: embora dediquem espaço para a análise dos fatores conjunturais envolvidos, retomam a abordagem dos eventos como significativa para a construção explicativa. A articulação entre fatores conjunturais e eventos era algo bastante comum nos livros de Cotrim e dos Irmãos Piletti, muito difundidos antes da implementação da avaliação pedagógica pelo MEC. Nesse sentido, a mudança no perfil dos avaliadores do PNLD a partir de 2008, com a presença maior de sujeitos ligados à educação básica e à pesquisa acadêmica do ensino de História, pode ter contribuído para a retomada de algumas características valorizadas pelos professores que atuam diretamente nas escolas e, de alguma forma, considerados menos importantes pelos avaliadores das edições de 1999, 2002 e 2005, com perfis bem mais próximos ao conhecimento histórico produzido na academia. Neste movimento, dois eventos voltam a estar presentes nas explicações das obras: o Comício da Central do Brasil, compreendido como sinalização do presidente em direção às esquerdas radicalizadas; e as Marchas da Família, com Deus e pela Liberdade, entendidas como reação dos setores conservadores, sobretudo as classes médias.

É importante ressaltar que tais características são mais ou menos gerais no período, repetindo-se em todos os livros analisados, ainda que com pequenas alterações. Nesse sentido, o perfil de seus autores não parece ter interferido tanto na forma de abordar os conteúdos, com exceção do livro *Encontros com a História*. Talvez isso indique o avanço do processo de dissolução da autoria no interior do PNLD, refletindo um movimento das editoras no sentido de atender às demandas das equipes avaliativas, diminuindo a margem de liberdade dos autores. Isso é perceptível na retomada de algumas características presentes em Cotrim e nos irmãos Piletti, sobretudo do ponto de vista de organização da narrativa, ao contrário do “experimentalismo” presente no conjunto analisado no item anterior.

Projeto Araribá, História em Documento e Jornadas.hist organizam sua narrativa a partir dos diferentes interesses em torno da reforma de base, valorizando os eventos e as escolhas dos sujeitos e grupos frente a essa conjuntura. *Vontade de Saber História* também faz isso em alguma medida, embora com um elemento novo. Seus autores compreendem esses embates como a expressão do esgotamento de uma forma de governar: o populismo. Essa teria sido a forma de governo vigente desde 1946 e os eventos que levaram à implantação do regime militar seriam expressões de sua inadequação.

Encontros com a História representa, mais uma vez, uma exceção. As autoras têm uma abordagem que elenca diferentes fatores para explicar o que chamam de “golpe político-militar”: crise do populismo; embate de diferentes interesses de classe em torno das reformas de base; equívocos e inabilidade política de João Goulart; e quebra da hierarquia entre militares. Para além do texto principal, é possível perceber mais duas explicações, muitas vezes contraditória com as anteriores, que aparecem em boxes. O primeiro deles, localizado entre as páginas 153 e 155, reproduz uma entrevista concedida em 1997 a Eurípedes Alcântara, jornalista da revista *Veja*, por Lincoln Gordon, embaixador dos Estados Unidos no Brasil na época do golpe. Gordon constrói uma narrativa que, além de reduzir o papel dos Estados Unidos no processo, transforma a fraqueza de João Goulart e o suposto perigo comunista decorrente disso como a causa da intervenção dos militares, legitimando sua ação.

Veja – Olhando a situação hoje em perspectiva, o senhor não acha que teria sido melhor para o Brasil se Goulart tivesse terminado o seu mandato?

Gordon – Teria sido melhor para o Brasil e para os Estados Unidos se Goulart se arrastasse até o fim do mandato. Eu favorecia pessoalmente essa solução. Mas a situação se deteriorou rapidamente. Goulart era um fraco. Ele se mirava na figura de Getúlio Vargas, mas não era nenhum Vargas. Era inteligente, tinha uma ligação emocional genuína com os pobres, mas era facilmente manipulado. Darcy Ribeiro, como mostram os documentários da época, ditava para ele linha a linha nos discursos dos comícios mais importantes. Foi assim no fatídico discurso do dia 13 de março. Os sinais de que poderia haver um autogolpe, uma guinada para um esquerdismo totalitário com Goulart num primeiro momento, sendo descartado em seguida, eram muito fortes. (ALCÂNTARA, 1997 *apud* ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 154).

O embaixador americano aponta o golpe como mera reação ao suposto golpismo de Goulart e das esquerdas, explicação que se aproxima bastante daquela apresentada nos manuais de Borges Hermida e Elian Alabi Lucci. Além dessa, um box na página 186 traz um texto de Carlos Marchi publicado no jornal *O Estado de São Paulo* em 2004. Este é intitulado *País dividido entre partidários do imperialismo Ianque e os do ouro de Moscou*. Vale a pena a reprodução de um de seus trechos para análise.

Ambos quiseram encarnar o bem. De um lado, o voluntarista projeto de poder autoritário e populista da esquerda, com raízes marcadamente corporativas e dono de um modelo que faria o Brasil perder o bonde da modernidade. E, de outro, um modelo militar autoritário estimulado por uma direita incapaz de ganhar nas urnas. “O Brasil não tinha uma opção boa em 1964”, constata o cientista político Leôncio Martins Rodrigues. (MARCHI, 2004 *apud* ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 186).

Esse trecho indica a existência de autoritarismo dos dois lados, equivalendo os golpistas da direita aos setores mobilizados em prol das reformas, algo muito próximo à “teoria dos dois demônios”. Nenhuma dessas explicações é adotada pelo texto principal. Entretanto, o fato de constarem em boxes parece decorrer da tentativa do livro de mostrar diferentes pontos de vista sobre o período. Talvez possamos supor que isso decorra de escolhas editoriais que escapam aos originais produzidas pelas autoras.

A narrativa em torno das reformas de base se faz de forma mais crítica em alguns desses livros, buscando afastar a ideia de que se tratariam de transformações de cunho socialista. *Projeto Araribá*, *Encontros com a História* e *Jornadas.hist* apresentam o projeto reformista como uma tentativa de Jango para modernizar o capitalismo brasileiro. O último utiliza um box, intitulado “Jango, defensor do capitalismo”, com uma citação do historiador Caio Navarro de Toledo para justificar sua posição.

(...) como herdeiro de imensa fortuna pessoal e grande proprietário de terras (“um latifundiário com saudável instinto de propriedade privada”, como afirmou um de seus colaboradores), Goulart era, tal como seus críticos de direita, um fiel defensor do capitalismo. No entanto, asseverava ele, sua diferença em relação a estes residia na sua aspiração a um capitalismo mais “humanizado” e “patriótico”; ou seja, Jango dizia opor-se a aquilo que hoje se convencionou chamar de “capitalismo selvagem”. (TOLEDO *apud* VAZ; PANAZZO, 2012, p. 200).

Esses livros, ao associarem reformas de base à defesa do capitalismo, fazem algo diferente de todos os outros analisados até aqui. Isso se constitui, em alguma medida, em estratégia para deslegitimar o golpe de 1964.

A associação de Jango com as classes trabalhadoras também é matizada por duas obras: *Encontros com a História* e *Vontade de Saber História*. Nessas, aparecem fatores como a instabilidade do presidente, o fato de ter gerado descontentamentos à esquerda e à direita em seus primeiros momentos após retomar plenos poderes e a apresentação das reformas de base como tentativa de se reaproximar dos trabalhadores. *Vontade de Saber História* utiliza novamente um texto historiográfico, e autoria de José Dantas Filho e Francisco Fernando Monteoliva Doratioto para justificar sua posição:

O governo de Goulart revelou os limites do reformismo. Numa época em que as contradições sociais chegaram à situação de tensão pré-revolucionária, Goulart insistiu num programa de reformas de base que não atendiam completamente os anseios populares e desagradavam profundamente os setores conservadores, questionando a capacidade do populismo de continuar mantendo a estabilidade política e a acumulação de capitais no país, essenciais para a burguesia. (DANTAS FILHO; DORATIOTO, 1991 *apud* PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2012, p. 187).

A obra de Carla Anastasia e Vanise Ribeiro também elenca algumas atitudes do presidente que poderiam ser interpretadas, à época, como sinal de inabilidade política.

Por sua vez, João Goulart estava isolado, criticado tanto pelos setores conservadores como pelos progressistas. Em outubro de 1963, o Presidente solicitou ao Congresso permissão para decretar estado de sítio no país. Justificava o pedido alegando que o Brasil estava ameaçado por sérios conflitos sociais, pela insubordinação militar e pela conspiração de alguns governadores estaduais contra o presidente. Goulart referia-se em especial a Carlos Lacerda, governador do Estado da Guanabara, que o criticava abertamente. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 151).

As contradições da figura de João Goulart, como vemos, são apontadas na maior parte dos livros analisados nesse tópico, com exceção de *História em Documento*. Nesse sentido, quebra-se a narrativa que o associava diretamente à classe trabalhadora e seus interesses, como acontecia nas obras analisadas anteriormente, com exceção daquelas do primeiro conjunto e de *História: cotidiano e mentalidades*.

Em relação aos atores mobilizados em torno da defesa das reformas de base, a diversidade apontada por esses livros é bastante menor do que aquele presente no tópico anterior, o que faz sua narrativa mais parecida com aquela produzida pelos manuais do segundo grupo. A maioria deles se restringe a assinalar trabalhadores rurais e urbanos. Joelza Ester Rodrigues (2009) também cita a UNE, oficiais de baixo escalão e a Igreja Católica. Pellegrini, Dias e Grinberg (2012) citam também o movimento estudantil. Carla Anastasia e Vanise Ribeiro (2006) são as únicas a apontar um ator político diferente em relação às obras analisadas até aqui: a formação de frentes parlamentares.

No congresso, os parlamentares se dividiram quanto às medidas defendidas por João Goulart. Parte do PSD e da UDN apoiavam a maioria das reformas defendidas por Goulart. No PTB, um grupo defendia a aproximação do presidente com o PSD, enquanto outro grupo do partido avançava suas posições, distanciando-se cada vez mais, de João Goulart. Com posições tão diferentes dentro dos partidos políticos, foram criadas duas frentes suprapartidárias que passaram a ter uma atuação decisiva no congresso: a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), que congregava setores de esquerda e a Ação Democrática Parlamentar, composta por parlamentares conservadores. A esta altura, em meados de 1963, o Congresso não legislava.

Estava praticamente paralisado. Os parlamentares de direita recusavam-se a aprovar qualquer projeto dos parlamentares de esquerda e vice-versa. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 151).

Além de apresentarem a diversidade de posições no interior dos partidos, as autoras remetem à tese de paralisia decisória no congresso como uma das explicações para o golpe militar. Essa é a única das obras analisadas a se referir ao funcionamento interno do congresso como fator explicativo, muito comum nos trabalhos sobre o golpe na área da Ciência Política (FICO, 2014).

Os livros também apresentam uma série de características comuns ao se referir aos atores civis que apoiaram o golpe, que permanecem mais ou menos os mesmos das obras analisadas anteriormente. *Projeto Araribá* distingue genericamente “setores conservadores” e “direita”. Os demais citam latifundiários, empresários e a classe média. Os políticos conservadores são citados por *Encontros com a História e História em Documento*. O último também aponta a participação de setores da igreja católica. A classe média é citada de forma genérica em todos os livros como ator importante, sobretudo na organização das Marchas da Família, com Deus e pela Liberdade. Entretanto, não é vista como manipulada para defender os interesses das elites, com exceção da obra de Joelza Ester Rodrigues (2009): “Por meio de parte da imprensa falada e escrita e de publicações, a direita influenciou a opinião pública e colocou a classe média contra o governo” (p. 202).

Em relação à participação dos militares, é possível fazer duas constatações. Primeiramente, todas as obras desse tópico apresentam motivações especificamente militares para a participação no golpe, com o temor da quebra de hierarquia se cristalizando como elemento comum na narrativa. Nesse sentido, desaparece a visão das forças armadas como simples instrumento para a realização dos interesses das classes dominantes. Por outro lado, é possível perceber duas posições em relação ao seu protagonismo no desenrolar dos eventos. Os livros que circularam nos PNLDS 2008 e 2011 (*Encontros com a História, Projeto Araribá e História em documento*) destacam uma participação efetiva dos setores civis no desfecho golpista, inclusive com a utilização do termo “golpe político-militar” por Carla Anastasia e Vanise Ribeiro. Já as outras duas obras, que circularam no PNLD 2014, apresentam os militares como protagonistas do golpe, limitando a participação dos civis a um apoio.

Outra questão fundamental nesse conjunto de livros é que quase todos conferem um papel fundamental aos movimentos sociais do campo e das propostas de reforma agrária como fator importante para a troca de governo. Se isso já tinha ocorrido no livro *O jogo da História*,

analisado no tópico anterior, se torna uma tônica das obras mais recentes. *Encontros com a História e Projeto Araribá* destinam tópicos específicos de seu texto principal para analisar a questão. O segundo também tem um pequeno box explicativo intitulado “Os trabalhadores rurais e seus direitos”, localizado em sua página 198, que faz referência à criação do Estatuto do Trabalhador Rural pelo governo de João Goulart. Já *Vontade de Saber História*, em um box localizado na página 186 e intitulado “as tensões sociais”, trata dos movimentos organizados no campo e na cidade. A foto utilizada para ilustrar esse box faz referência às ligas camponesas, o que acaba por destaca-las em relação às demais (imagem 24).

O papel dos Estados Unidos no desfecho golpista é algo que diminui bastante nestes livros. *Projeto Araribá* e *Vontade de Saber História* não citam em momento algum a participação dos estadunidenses no desenrolar dos acontecimentos. *Encontros com a História* e *Jornadas.hist* afirmam que algumas das políticas adotadas por João Goulart desagradavam os norte-americanos, mas não os colocam como participantes diretos na conspiração, limitando-se a uma “simpatia” pelos golpistas.

Desde a renúncia de Jânio Quadros, os setores conservadores da sociedade queriam impedir que Goulart assumisse a presidência. Cientes de que a política do governo desagradava a elite financeira, industrial e agrária, bem como a classe média, as Forças Armadas tinham respaldo de parte da sociedade brasileira para tomar o poder. Além disso, contavam com a declarada simpatia dos Estados Unidos que, no contexto da Guerra Fria, preferiam ter à frente dos governos latino-americanos lideranças totalmente alinhadas com seus interesses. (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 202).

Nesse sentido, é possível perceber a tendência dos manuais analisados neste tópico de dar um enfoque bem maior aos fatores internos do processo. *História em Documento* é a única exceção aqui, ao implicar diretamente os Estados Unidos e o embaixador Lincoln Gordon na conspiração.

Alarmados com a ousadia, os opositores de Goulart aceleraram os preparativos do golpe para derrubá-lo. Em São Paulo, uma passeata reuniu 400.000 pessoas clamando pelo fim do governo “comunista” de Goulart. Os governadores de Minas Gerais e da Guanabara e também os grandes jornais deram seu apoio à deposição do presidente. O embaixador dos Estados Unidos ofereceu ajuda militar e financeira para o golpe. Em 31 de março de 1964, o Exército deflagrou o golpe. Goulart refugiou-se no Uruguai. O novo regime, uma ditadura militar, colocou o Brasil sob tutela dos Estados Unidos. (RODRIGUES, 2009, p. 202).

A autora assinala como implicação direta do golpe, apoiado financeira e militarmente pelos Estados Unidos, a tutela estabelecida por este país sobre o Brasil.

As representações sobre o evento fundador da ditadura militar são importantes para compreender a leitura que os livros oferecem sobre o processo. Se nos primeiros anos do PNLD houve uma certa disputa, no qual os livros de Borges Hermida e Elian Alabi Lucci estabeleceram visões apologéticas do processo, chegando a nomeá-lo como “revolução”, os autores que começaram a produzir seus livros já durante o processo de redemocratização, como Gilberto Cotrim e Nelson e Claudino Piletti, estabelecem uma narrativa crítica, apropriando-se de obras como as de René Armand Dreifuss e Jacob Gorender e dando grande ênfase às relações de classe e aos interesses das elites em barrar o projeto reformista de João Goulart, participando diretamente do golpe.

Nos primeiros anos após o estabelecimento da avaliação pedagógica pelo MEC, percebemos algumas tendências, como a crítica à organização cronológica dos conteúdos, a abordagem de motivações propriamente militares – vistos como protagonistas apoiados por civis - para o golpe, a diversificação dos sujeitos envolvidos no processo e a primazia da análise de cunho conjuntural. Entretanto, com a mudança do perfil das equipes de avaliadores e sua aproximação da pesquisa em educação básica, é possível perceber a retomada de algumas características presentes nos livros de Cotrim e dos Piletti, como a articulação de eventos com elementos conjunturais e a organização cronológica da narrativa. De qualquer forma, apesar da compreensão do processo como um golpe ter se cristalizado, as abordagens deste são bastante diversas, com os livros estabelecendo diferentes leituras. Por exemplo, alguns apontam a participação direta de civis na conspiração, enquanto outros os apresentam apenas como apoiadores de uma ação protagonizada por militares.

Passaremos, agora, à análise das representações da ditadura militar propriamente dita.

5 A DITADURA MILITAR BRASILEIRA REPRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, serão analisadas as representações produzidas pelos livros didáticos acerca da ditadura militar brasileira. Para fins de organização, a análise será feita a partir de cinco temas: 1) relações internacionais no contexto da Guerra Fria; 2) economia; 3) repressão e resistência; 4) propaganda política, apoio civil, indiferença e “alienação”; 5) processo de abertura política. O objetivo é compreender como se construíram historicamente as representações sobre cada uma dessas temáticas, percebendo continuidades e rupturas. Cada uma delas será tratada em um tópico, seccionado de acordo com os grupos de manuais já estabelecidos anteriormente. O terceiro grupo, que engloba livros didáticos produzidos na segunda fase do PNL D, será dividido pelas edições do programa: primeiro, analisaremos os manuais que circularam nos anos de 1999, 2002 e 2005, para posteriormente fazer a abordagem daqueles que foram distribuídos em 2008, 2011 e 2014. Nesse sentido, cada um dos tópicos será fracionado em quatro partes.

Antes de entrar na análise das temáticas específicas, é importante destacar alguns aspectos gerais sobre a abordagem feita pelos livros didáticos. O primeiro deles diz respeito à nomenclatura. Os únicos manuais a não utilizarem a palavra “ditadura” são os de Borges Hermida (19??) e Elian Alabi Lucci (1983): o primeiro lança mão dos termos “Brasil Contemporâneo” e “Revolução”; o segundo, “Terceira República” e “Governos da Revolução”. Cabe destacar que essas obras foram escritas durante a abertura política e seus autores tiveram um espaço considerável no mercado editorial nos anos 70, conforme discutido no capítulo 2. Todos os outros livros usam o termo “ditadura militar” e algumas variantes, como “regime militar”, “governo militar” e “regime autoritário”. Isso indica a existência de um consenso construído sobre a natureza ditatorial daqueles governos.

Além disso, cabe discutir o espaço dedicado pelos manuais à temática. A tabela abaixo mostra o número de páginas que tratam da ditadura militar, em relação ao total das obras.

Tabela 6 - Relação entre quantidade de páginas sobre a ditadura militar e total da obra

Livro	Nº de páginas dedicadas à ditadura	Total de páginas
<i>História do Brasil (Borges Hermida)</i>	2	110
<i>História do Brasil – O Império, a República e o Brasil Contemporâneo (Elían Alabi Lucci)</i>	3	112
<i>História do Brasil para uma Geração Consciente (Álvaro Duarte de Alencar e Gilberto Cotrim)</i>	7	168
<i>História e Vida (Nelson Piletti e Claudino Piletti)</i>	9	144
<i>História: Cotidiano e Mentalidades (Ricardo Dreguer e Eliete Toledo)</i>	10	194
<i>História e Reflexão (Gilberto Cotrim)</i>	13	192
<i>História e Vida Integrada (Nelson Piletti e Claudino Piletti)</i>	11	240
<i>História Temática (Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Junior)²⁰</i>	18	256
<i>O jogo da História (Flávio de Campos, Lidia Aguiar, Regina Claro e Renan Garcia Miranda)</i>	16	240
<i>Projeto Araribá (obra coletiva da Editora Moderna)²¹</i>	15	255
<i>Encontros com a História (Vanise Ribeiro e Carla Anastasia)</i>	41	304
<i>História e Documento (Joelza Ester Rodrigues)</i>	24	320
<i>Jornadas.hist (Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo)</i>	8	288
<i>Vontade de Saber História (Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg)</i>	18	248

Fonte: Elaboração própria

²⁰ O capítulo 11 (“Brasileiros, mostrem suas caras”) trata do período entre o golpe de 1964 e os governos de Fernando Henrique Cardoso e tem 26 páginas, das quais 18 abordam temáticas relativas ao regime militar.

²¹ O texto principal dedica 4 páginas à ditadura, que são os capítulos 4 (“O fim das liberdades democráticas”) e 5 (“Repressão e abertura”) da unidade 7 (“Ditadura e Democracia no Brasil”). Entretanto, há uma série de anexos na unidade que precisam ser levadas em conta: uma página de atividades, a seção “arte e história”, que trata do papel da televisão no período (1 página); a seção “análise de textos e imagens”, que trata das manifestações artísticas durante o regime militar (4 páginas); e a seção “em foco”, que faz um breve histórico do futebol brasileiro, de 1950 a 2002 (6 páginas). Nessa, dois tópicos são relativos ao período aqui analisado.

Os livros de Borges Hermida e Lucci são os que dedicam menor espaço à temática, que é tratada de maneira bastante superficial por eles. Os dois livros seguintes, de Alencar e Cotrim e dos irmãos Piletti, demonstram uma ampliação do espaço destinado à ditadura, permitindo que os temas sejam explicados com maior profundidade. Isso se consolida nos livros que circulam após a implementação da avaliação pedagógica do PNLD, com a maioria dedicando entre 10 e 18 páginas ao regime.

Três casos destoam desta tendência. *História em Documento* dedica 24 páginas aos governos militares, mas esse crescimento pode ser explicado, em alguma medida, por ser esta a obra com maior número de páginas no total. Neste sentido, a ampliação do espaço não implica um maior destaque à ditadura militar em relação às outras temáticas. O mesmo não se pode dizer de *Encontros com a História*, obra na qual a ditadura tem grande peso em relação às outras temáticas, ocupando 41 de um total de 304 páginas.

Por fim, *Jornadas.hist* é o manual que trabalha a ditadura militar utilizando o menor espaço do ponto de vista relativo, excetuando-se os de Borges Hermida e Lucci. Isso porque, embora dediquem 8 páginas ao tema, seu total é de 288, bastante superior aos manuais de Alencar e Cotrim (168 p.) e de Nelson e Claudino Piletti (144 p.) da primeira fase do PNLD. Isso leva a uma abordagem bastante superficial em relação às demais obras.

Outro aspecto relevante nos livros é o tipo de temática abordada predominantemente. Podemos estabelecer algumas considerações gerais, que tem relação com os períodos do PNLD em que as obras circularam. Todos os quatro livros que circularam antes do estabelecimento do processo de avaliação pedagógica se ocuparam exclusivamente de temas políticos e econômicos, ainda que com narrativas diferentes em relação a estes.

Isso começa a mudar a partir do PNLD 1999, em decorrência da relevância conferida pelos PCNs e pelas avaliações do programa a assuntos do âmbito da cultura e do cotidiano. Os livros *História e Reflexão*, de Gilberto Cotrim (1999) e *História e Vida Integrada*, de Nelson e Claudino Piletti (2001), mantiveram seus textos principais tratando exclusivamente de política e economia, como nas obras anteriores dos mesmos autores. Entretanto, sofreram adições de assuntos culturais e do cotidiano do período, por meio de boxes. Assim, o livro de Cotrim contém em suas páginas 168 e 169 um box intitulado “Cotidiano na História”, no qual são tratadas as reações da população à vitória da Seleção Brasileira na Copa do Mundo de 1970 e as possibilidades de consumo desfrutadas pela classe média na época do milagre econômico. Já os irmãos Piletti abordam a dimensão da cultura por meio de dois boxes: “As canções de protesto”, localizado na página 121 e “Eu te amo, meu Brasil”, na página 123. Os dois tem em comum o fato de analisarem canções da época e as relacionarem a temas

políticos: a resistência e a propaganda ufanista do governo. Isso se tornará um padrão bastante comum nos livros analisados, com a articulação entre as temáticas da cultura e da política, sobretudo no âmbito da resistência de artistas ao regime.

Os livros *História: Cotidiano e Mentalidades* e *O jogo da História*, que foram distribuídos respectivamente pelas edições de 1999 e 2005 do PNLD, tem características bastante diferentes dos demais. O primeiro continua conferindo importância significativa à política e economia, mas também tem um destaque muito grande em seu texto principal para a cultura e o cotidiano. Este é inclusive o objeto de uma seção inteira do capítulo, intitulado “Cenas Cotidianas”, que descreve um dia típico duas famílias durante a ditadura militar, uma de classe média e outra de operários. Já a segunda obra dedica-se quase que exclusivamente a temas da cultura e do cotidiano do período, com a abordagem de política e economia sendo correlata a estes. Por exemplo, o capítulo 7 (“Aldeia Global”) explica detalhadamente os diferentes movimentos culturais brasileiros das décadas de 60 e 70 - como a Tropicália, a Jovem Guarda e o Cinema Novo - para, a partir deles, discutir temas como a censura a produções culturais e artísticas.

Os demais livros podem ser divididos em dois tipos principais, todos tendo em comum o fato de cultura e cotidiano serem explicados de forma relacional à conjuntura política da época. O primeiro deles diz respeito àqueles que, a exemplo das obras mais recentes de Cotrim e dos Irmãos Piletti, dedicam o texto principal exclusivamente a assuntos políticos e econômicos, com cultura e cotidiano sendo abordados por meio de boxes. São eles *Projeto Araribá* e *Vontade de Saber História*. Os demais são livros que tratam de todas essas temáticas no texto principal, com o espaço dedicado à cultura e cotidiano bastante menor. Quatro livros possuem essas características: *História Temática*, *Encontros com a História*, *História em Documento* e *Jornadas.hist*.

Dessa forma, podemos afirmar que a edição dos PCNs e a implementação da avaliação pedagógica pelo PNLD colaboram para que as temáticas da cultura e do cotidiano fossem abarcadas pelos manuais aqui analisados. Entretanto, continuam tendo um espaço bastante menor na maioria destes, muitas vezes apenas em boxes e não no texto principal, mantendo-se a predominância de assuntos políticos e econômicos.

O último aspecto geral que será discutido aqui é a forma de organização da narrativa pelos manuais. Os quatro livros que circularam na primeira fase do PNLD têm uma organização da temática praticamente idêntica: após uma breve introdução em que são apresentadas algumas das características gerais do regime, o restante do texto segue linearmente a sucessão dos presidentes militares, utilizando o período de seus mandatos como

marcos cronológicos. Tal forma de organizar a narrativa, a partir da apresentação dos feitos de “grandes homens” corrobora uma tradição de ensino ligada à história política tradicional. Circe Bittencourt (2008), ao estudar a presença e importância das imagens nos livros didáticos de história do Brasil, nota uma característica marcante: com o predomínio da história política, se tornou muito comum nos livros didáticos o destaque conferido a líderes políticos, como os imperadores e os presidentes. O livro de Borges Hermida (19??) exemplifica muito bem isso, pois além do texto principal, as imagens também seguem essa lógica (imagens 25 e 26): o capítulo contém apenas cinco fotos, cada uma delas de um dos generais-presidentes, numa espécie de “galeria de pessoas ilustres com características aristocráticas” (BITTENCOURT, 2008, p. 79).

As obras de *História e Reflexão* e *História e Vida Integrada* seguem essa mesma estrutura, já adotada por seus autores em livros anteriores. Entretanto, a primeira apresenta ao final do capítulo a adição de um “Balanço Socioeconômico”, que avalia o legado do regime militar nas áreas alimentação, comunicações, concentração de renda, energia, terra e transportes.

Os demais livros não adotam exatamente esse modo de organização. *História Temática*, apesar da proposta da coleção de romper com a cronologia, apresenta o texto principal sobre a ditadura militar de maneira bastante linear. Uma diferença importante, entretanto, é que os mandatos dos presidentes não são mais os marcos cronológicos utilizados. Ao invés disso, são elencados três tópicos: “A implantação do golpe”, “O AI-5 e os anos de chumbo” e “A difícil abertura política”. *O Jogo da História* é o manual que mais se diferencia, com assuntos relativos à ditadura militar sendo tratados em quatro capítulos diferentes, quando se aproximam das temáticas abordadas por estes.

O restante das obras tem uma característica em comum: seus textos são divididos em tópicos que tratam de temáticas específicas, como política, economia, cultura, educação, etc. No interior de cada uma dessas temáticas, há uma certa cronologia como princípio de organização da narrativa. As balizas temporais adotadas também não são os mandatos presidenciais, mas aspectos inerentes a cada um desses âmbitos, como nível de brutalidade repressiva, desempenho da economia em termos de crescimento, características dos movimentos culturais, etc.

Nesse sentido, embora o PNL D e os PCNs critiquem a cronologia como princípio de organização, a imensa maioria das obras analisadas a mantém de alguma forma, embora abandonando os mandatos presidenciais como marcos cronológicos para dividir o período.

3.1 Relações internacionais no contexto da Guerra Fria

A primeira temática analisada diz respeito à forma como os livros didáticos abordam as relações internacionais da ditadura militar com os Estados Unidos, a União Soviética e as outras ditaduras da América Latina no contexto da Guerra Fria. Os livros de Borges Hermida e Elian Alabi Lucci, que compõem o primeiro grupo, não tratam dessa questão, discutindo apenas aspectos internos ao país. Começaremos, portanto, pelo segundo.

O Segundo Grupo

Nenhuma das obras de Nelson e Claudino Piletti faz uma discussão sobre essa temática. Gilberto Cotrim, entretanto, discute alguns pontos importantes em seus dois livros. Tanto em *História do Brasil para uma Geração Consciente* quanto em *História e Reflexão*, a implantação do regime militar é associada à adoção de uma política externa alinhada aos interesses norte-americanos.

O movimento militar de 1964 recebeu grande apoio dos Estados Unidos da América que, rapidamente, reconheceram a legitimidade do novo governo militar brasileiro. No plano internacional, o regime militar assumiu posições favoráveis aos interesses norte-americanos. Declarou-se inimigo mortal dos movimentos socialistas ou “comunistas”. Rompeu relações diplomáticas com Cuba. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 149)

O governo militar do marechal Humberto de Alencar Castelo Branco recebeu grande apoio dos Estados Unidos e das empresas multinacionais. Em troca do apoio recebido, o governo assumiu posições favoráveis aos interesses do capitalismo norte-americano. Declarou-se inimigo feroz das idéias socialistas ou comunistas. Rompeu relações diplomáticas com Cuba (único país latino-americano de governo socialista). Acabou com a Lei de Remessa de Lucros, liberando a exploração do país pelas multinacionais. (COTRIM, 1999, p. 164).

Ambas as obras destacam a ruptura com os países socialistas, citando o caso cubano. Além disso, a segunda destaca a adoção de medidas econômicas condizentes com os interesses norte-americanos. É importante ressaltar que as duas passagens são do início dos capítulos e tratam esse alinhamento como uma característica geral que perpassa todo o regime militar.

Em um box no livro *História do Brasil para uma Geração Consciente*, intitulado “As ditaduras militares na América Latina”, Alencar e Cotrim destacam também o papel dos Estados Unidos na implantação de regimes militares em outros países latino-americanos.

O exemplo da Revolução Cubana repercutiu pelos países latino-americanos. Preocupados com as possibilidades do avanço do socialismo na América Latina, os Estados Unidos, apoiados pela burguesia de cada país, colaboraram para espalhar no continente Governos ditatoriais militares totalmente favoráveis ao capitalismo. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 150).

O trecho trata da participação direta dos Estados Unidos, em associação com as burguesias nacionais, na implantação de regimes militares como forma de manter o sistema capitalista e em oposição à Revolução Cubana. Esse box contém também um mapa da América do Sul, onde é possível ver os períodos em que Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Argentina, Paraguai, Brasil, Uruguai e Chile foram governados por ditaduras militares. Cabe destacar que o último, à época em que o livro foi escrito, ainda era comandado pelo ditador Augusto Pinochet.

Esse box indica uma tentativa por parte dos autores de estabelecer um padrão comparativo entre a ditadura brasileira e suas congêneres latino-americanas no contexto da Guerra Fria. Entretanto, Cotrim não volta abordar o assunto em seu livro *História e Reflexão*.

O terceiro grupo: PNLDS de 1999, 2002 e 2005

Em dois dos três manuais²² que compõe este subgrupo, também é explicitada a existência de outras ditaduras militares na América Latina e de seu alinhamento com a política externa norte-americana. São eles *História: Cotidiano e Mentalidades* e *O jogo da História*. Logo no início de seu capítulo sobre o tema, Dreguer e Toledo afirmam: “Entre 1964 e 1984, os militares mantiveram o controle do poder político no Brasil. Muitos outros países da América Latina viveram ditaduras militares semelhantes à do Brasil por um longo período de tempo” (1995, p. 173). Mais adiante, também trata do caráter alinhado aos EUA da ditadura militar brasileira, mas a partir de um elemento novo em relação às demais obras analisadas até aqui: a difusão da Doutrina de Segurança Nacional no Exército Brasileiro:

Os altos oficiais militares que assumiram o poder em 1964 comandavam as Forças Armadas através de rígida disciplina e estreita obediência à hierarquia. Formados em academias norte-americanas, defendiam a idéia da doutrina de segurança nacional, desenvolvida a partir da guerra fria. Para eles, o Estado deveria ter como função a defesa da ordem interna contra a “subversão” alimentada pelo “movimento comunista internacional”. Com base nessa doutrina, os militares brasileiros deram o golpe de Estado, justificando-o como um passo necessário para a restauração da

²² O livro *História Temática* trata da participação dos EUA no golpe, conforme apontado no capítulo 3 desta dissertação. Entretanto, durante os tópicos sobre o regime militar propriamente dito, não volta a ser explicitado o alinhamento do Brasil com os norte-americanos em termos de política externa.

“ordem” interna contra o perigo da “subversão”. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 174).

Esse elemento estará presente nos livros mais recentes, como veremos adiante.

A associação entre os interesses estadunidenses e as ditaduras militares latino-americanas também é feita no livro *O jogo da História*, em um box do capítulo 3 dedicado à revolução cubana:

O cenário político cubano assim configurado foi o pretexto para a grande ofensiva anticomunista que os Estados Unidos passaram a realizar na América Latina na tentativa de sufocar o surgimento de “novas cubas” e que serviria de motivação para os mais variados grupos revolucionários. (CAMPOS *et al*, 2002, p. 53).

Novamente é afirmada a ação norte-americana na implantação de ditaduras militares e seu caráter anticomunista, destacando mais uma vez a importância da Revolução Cubana nesse processo. Conforme pudemos perceber, a associação entre Estados Unidos e ditaduras militares, feita também por Cotrim, continua presente nestes livros.

O terceiro grupo: PNLDS de 2008, 2011 e 2014

Dos livros aqui analisados que circularam nessas edições do PNLD, apenas *Encontros com a História* não cita a relação da Ditadura Militar Brasileira com suas congêneres latino-americanas e o alinhamento destas aos Estados Unidos. Todos os outros retomam a temática em alguma medida. *Projeto Araribá* se utiliza de elementos já explicitados nas obras acima, como o apoio norte-americano para a ditadura brasileira e seu caráter anticomunista.

Em um tópico de seu capítulo 16 (“Como o mundo reagiu às crises de 1973 e 1979”), *História em Documento* aponta a submissão das ditaduras militares instaladas em Brasil, Bolívia, Chile, Uruguai, Peru e Argentina aos interesses norte-americanos.

As ditaduras da América Latina, incluindo a do Brasil, estavam sob influência dos Estados Unidos e se submetiam aos interesses dessa nação. Em troca, receberam maciços capitais americanos, que permitiram uma rápida industrialização e a elevação do nível de vida das classes médias urbanas. (RODRIGUES, 2009, p. 242).

Um elemento importante deste trecho diz respeito ao financiamento por parte dos Estados Unidos, que teria como contrapartida a industrialização e o aumento do nível de vida das classes médias. Além do texto, o livro também traz duas imagens que colaboram na construção dessa narrativa de ingerência norte-americana, ambas localizadas na página 243:

uma charge em que a América Latina aparece representada como um militar, em alusão ao autoritarismo; e um mapa que mostra as diferentes ditaduras militares, inclusive na América Central, e a participação direta ou indireta dos Estados Unidos nestas (imagem 27).

Por fim, *Vontade de Saber História e Jornadas.hist*, que circularam no PNLD de 2014, trazem elementos que nenhum dos anteriores tinham abordado. No primeiro, há um tópico no texto principal, ocupando toda a página 203, que destaca as relações entre o Brasil e as outras ditaduras latino-americanas, com destaque para as experiências na Argentina e no Chile. Na primeira, o texto confere grande destaque ao período de comando da Junta Militar, presidida por Jorge Rafael Videla e para a brutalidade da repressão, com a morte de cerca de 30 mil pessoas. Já a última é abordada com ênfase nos interesses norte-americanos em destituir o presidente Salvador Allende, apresentado como um político de caráter socialista. Ambas as experiências são ilustradas com fotos em preto e branco: uma mostra militares reprimindo manifestantes na Argentina e outra Salvador Allende tentando se defender do golpe no Palácio de la Moneda (imagem 28).

Há ainda um box que se refere à Operação Condor, destacando a articulação entre os aparelhos de repressão das ditaduras militares sul-americanas: Brasil, Argentina, Bolívia, Uruguai, Paraguai e Chile. Ao lado de uma foto em preto e branco (imagem 28) que mostra a reunião de chefes militares do Brasil, Argentina, Uruguai e Chile, está o seguinte texto:

A Operação Condor foi uma articulação dos aparelhos repressivos dos governos militares do Cone Sul (Brasil, Argentina, Bolívia, Uruguai, Paraguai e Chile). Criada em 1975, durante a XI Reunião dos Exércitos Americanos, realizada em Montevidéu, a Operação Condor integrou os serviços de informação e repressão dos países envolvidos. Além de atuar de forma conjunta na América do Sul, os aparelhos repressivos organizados pela Operação Condor também atuaram em países europeus, perseguindo os inimigos políticos latino-americanos que se encontravam exilados. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2012, p. 203).

Esse é o único entre os livros analisados a assinalar a cooperação entre os aparatos repressivos das diferentes ditaduras do continente.

Jornadas.hist também trata de um elemento único entre as obras analisadas: a política externa relativamente independente adotada pelo governo Geisel.

Em meio à crise, o governo alterou a tradicional política externa de alinhamento com os Estados Unidos: na busca de mercados consumidores, reatou relações diplomáticas com a China, restabeleceu o comércio com países europeus socialistas e articulou parcerias comerciais com outros países. Surpreendentemente, o Brasil foi a primeira nação a reconhecer a independência de Angola e seu governo socialista. (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 208).

Todas as outras obras que trataram da questão a abordaram como se o alinhamento aos Estados Unidos fosse um dado de todos os governos militares.

Como pudemos perceber, a maioria dos livros aqui analisados trata da relação entre Brasil, outras ditaduras da América Latina e os interesses americanos. No decorrer dos anos, os livros tenderam a apresentar elementos novos dessas relações, complexificando suas explicações.

5.2 Economia

O primeiro grupo

Os livros de Borges Hermida e Elian Alabi Lucci trabalham aspectos econômicos nos governos de todos os presidentes militares, à exceção de Costa e Silva. Podemos perceber basicamente três momentos principais em que o tema é abordado: 1) a adoção de medidas para combater a inflação, durante o governo Castelo Branco; 2) o “milagre econômico”, no mandato de Médici; 3) a crise econômica dos dois últimos governos militares. Tratam-se basicamente de descrições a respeito desses momentos, sem que sejam esboçadas análises mais aprofundadas.

Em relação ao governo de Castelo Branco, além do combate à inflação, Hermida cita a criação do cruzeiro novo e Lucci a adoção de medidas de incentivo à produção. O impacto destas ações não é discutido e a economia só volta a ser assunto no governo de Médici:

No governo Médici, foi iniciada a construção da Transamazônica, inaugurada a ponte Rio-Niterói e aumentada para duzentas milhas a faixa do mar territorial, garantindo para o Brasil o petróleo encontrado no fundo do mar, além de ampliar a área brasileira para a atividade da pesca. (HERMIDA, 19??, p. 84)

Hermida não usa o nome “milagre econômico” para se referir ao período, mas pelo trecho acima é possível perceber que o autor constrói uma visão bastante positiva acerca da economia no governo Médici. Já Lucci limita-se à seguinte citação: “Houve um surto de desenvolvimento e crescimento econômico, que ficou conhecido como ‘o milagre brasileiro’”. Não é feita nenhuma pormenorização sobre a natureza deste milagre. Nenhum dos dois autores apresenta motivos para esse sucesso econômico do período, embora possamos interpretá-lo como uma consequência das medidas de estabilização e combate inflacionário adotadas por Castelo Branco.

A economia volta a ser uma temática nos dois últimos governos militares. A respeito de Geisel, Lucci afirma: “No campo econômico, sofremos grandes dificuldades, devido, principalmente, à alta do petróleo imposta pelos países árabes, que detém o monopólio da produção” (LUCCI, 1983, p. 95). A utilização de fatores externos para explicar a recessão também aparece em Hermida, dessa vez em relação a Figueiredo:

O sucessor, general João Baptista de Oliveira Figueiredo, que assumiu o poder em 1979, teve que enfrentar difícil situação financeira, agravada com a alta constante do petróleo no mercado internacional. Para reduzir o consumo desse combustível, começou-se, em 1980, a fabricação de veículos movidos a álcool. (HERMIDA, 19??, p. 85).

Apesar dessa crise, o legado econômico deixado pelos militares não é visto como negativo. Borges Hermida, ao abordar o Governo Figueiredo no quadro “para você recordar”, não trata da economia, apontando quatro assuntos: anistia, visita do papa, eleições e discurso na ONU. Além disso, o texto principal destaca que os militares foram responsáveis pela construção do prestígio internacional do país:

Apesar das dificuldades econômicas e financeiras, o Brasil tem grande prestígio internacional e, por isso, o presidente Figueiredo pôde fazer na ONU enérgico discurso em defesa dos países em desenvolvimento e contra as medidas que os prejudicam tomadas pelas grandes potências. (HERMIDA, 19??, p. 85).

Lucci destaca algumas consequências negativas na economia legadas pelos governos militares: “No campo econômico, continuamos enfrentando sérias dificuldades, como a alta taxa de inflação, o aumento da inflação, a dívida a bancos externos, o que nos obrigou a recorrer ao **FMI** (Fundo Monetário Internacional)” (LUCCI, 1983, p. 95). Apesar disso, essas dificuldades não são associadas às medidas tomadas pelos generais, mas à conjuntura externa desfavorável. Isso fica claro quando afirma que o país foi obrigado a recorrer ao FMI, não se constituindo, portanto, de uma escolha.

Os livros desse grupo tratam a economia de forma bastante superficial, apresentam o governo Médici como um período de crescimento econômico e explicam as dificuldades posteriores por fatores ligados à conjuntura econômica internacional.

O segundo grupo

Os livros desse grupo dedicam um espaço bastante maior à economia, utilizando-a para estabelecer uma visão crítica do regime, mostrando os pontos negativos das políticas

econômicas adotadas pelos presidentes. Isso ocorre especialmente nas obras de Cotrim, que se detém mais sobre questões econômicas. Conforme destacado na primeira parte deste capítulo, ambos os autores estruturam sua narrativa tomando como marcos cronológicos os mandatos presidenciais. Sendo assim, organizaremos a análise também desta forma.

A política econômica adotada por Castelo Branco é vista pelos livros desse grupo como um ataque aos direitos dos trabalhadores.

Implementação do PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo), que tinha como objetivo: acelerar o ritmo de crescimento econômico do País, conter a inflação, diminuir os desníveis econômicos regionais e sociais. Em verdade, o programa atendia aos interesses políticos do golpe militar de 1964. Favoreceu a **redução real dos salários** e o **ingresso de capitais estrangeiros** no País. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 151, *grifos dos autores*).

Em seguida Castelo Branco retribuiu o apoio que recebeu das empresas multinacionais para derrubar Jango. Em primeiro lugar, liberou a remessa de lucros para o exterior. Isto é, as multinacionais estavam livres para mandar dinheiro para fora do país. Mas isso não era suficiente; essas empresas queriam que seus lucros aumentassem. Por isso, o presidente criou o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) que acabou com a estabilidade dos trabalhadores no emprego: o trabalhador poderia ser dispensado livremente na hora que o patrão quisesse. Além disso, controlou rigidamente os salários e o movimento operário, intervindo em sindicatos, proibindo e reprimindo violentamente as greves etc. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 83-84).

Além de apresentarem as medidas como nocivas ao trabalhador – redução dos salários, fim da estabilidade e intervenção no movimento operário -, ambas as obras associam a sua tomada à tentativa de retribuir os setores golpistas de 64, atrelando a ditadura militar a uma abordagem que leva em consideração o conceito de classe: os trabalhadores seriam explorados para atender às burguesias nacional e internacional, compreendidas como artífices do golpe, conforme explicitamos no capítulo anterior.

Gilberto Cotrim, em seu livro *História e Reflexão*, faz um adendo importante a essa questão, ligando diretamente essas medidas ao crescimento das oposições:

As medidas econômicas tomadas tornaram o governo cada vez mais impopular. Até mesmo antigos aliados do golpe, como Carlos Lacerda, protestavam contra a irresponsabilidade social do governo. Lacerda dizia que o ministro Roberto Campos era “um homem imparcial, porque estava matando imparcialmente os pobres e os ricos. Matava os pobres de fome e os ricos de raiva”. (COTRIM, 1999, p. 65).

Esse trecho é importante pois demonstra uma tendência narrativa presente nos autores deste grupo: a ligação entre economia e o crescimento de apoios ou oposições no âmbito político. Isso também ocorre em dois outros momentos da narrativa, conforme veremos adiante.

O único dos livros deste grupo a abordar a economia do período Costa e Silva é *História do Brasil para uma Geração Consciente*, de Alencar e Cotrim.

No curto período do Governo Costa e Silva, foi criado o Programa Estratégico de Desenvolvimento, que tinha como objetivos principais: o crescimento da economia, a redução inflacionária e a ampliação dos níveis de emprego. Essas três metas foram praticamente atingidas, embora a oferta de empregos só tenha se mantido na base de uma **rígida política de controle salarial**. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 151, *grifos dos autores*).

O ponto fundamental a ser destacado neste trecho é que, embora os autores admitam que as metas estabelecidas pelo governo foram atingidas, contrapõem esse sucesso à uma “rígida política de controle salarial”, que recebe maior destaque, por estar em negrito.

A economia no governo Médici é trabalhada em todos os manuais, com uma abordagem crítica em relação ao “Milagre Econômico”.

Em todas essas iniciativas, formou-se um “clima geral” de euforia. Era tamanho o entusiasmo governamental que essa época ficou conhecida como “**milagre brasileiro**”: a economia cresceu a altas taxas anuais, tendo como base o aumento da produção industrial, o crescimento das exportações e a acentuada utilização de capital externo. Em contrapartida, o Governo adotou uma rígida política de controle salarial e montou amplo esquema de controle autoritário da sociedade. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 152).

Segurança e desenvolvimento eram os objetivos do governo militar. Para os cidadãos houve insegurança. E o desenvolvimento? Na época de Médici ocorreu o chamado “milagre econômico”. De 1968 a 1973 o país cresceu em média 11% ao ano. Mas os salários ficaram baixos, a mortalidade infantil aumentou, cresceu a miséria da população. O próprio Médici, numa viagem ao Nordeste, reconheceu: “o país vai bem, mas o povo vai mal”. Quer dizer, o Brasil cresceu graças ao esforço de todos – dos trabalhadores, de modo especial, mas quem lucrou foram as multinacionais, os grandes industriais brasileiros, os latifundiários que recebiam dinheiro do governo para desenvolver seus projetos. Assim foi loteada a Amazônia, que passou a ser explorada por grandes empresas, quase sempre sem nenhum respeito pela natureza: 6 milhões de hectares para Ludwig (Projeto Jari); 678 000 para a Suyá-Missu; 600 000 para a Codeara; 500 000 para a Volkswagen, para a Goodyear, a Nestlé, a Mitsubishi e muitas outras multinacionais, além de grandes empresas nacionais. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 87).

Ambas as obras apontam o crescimento econômico do período. As obras governamentais também recebem destaque no livro *História e Vida*, por meio das imagens: uma foto em preto e branco, na página 87, mostra uma fábrica de celulose do projeto Jari (imagem 29); na página 88, localiza-se uma foto colorida da ponte Rio-Niterói (imagem 30). Entretanto, esses “sucessos” são matizados por uma série de críticas. Alencar e Cotrim apontam a política de controle do salário e o autoritarismo do regime como condições para o crescimento. Os irmãos Piletti, por sua vez, destacam os baixos salários, o crescimento da mortalidade infantil

e a miséria da população. Além disso, os autores apontam o favorecimento de latifundiários, empresários e multinacionais, novamente mobilizando a categoria de classe para explicar o “milagre”: se o país crescia graças aos esforços de todos os brasileiros, apenas os mais privilegiados tinham tido acesso às benesses geradas por eles.

Outro ponto fundamental diz respeito ao apoio político gerado pelo Milagre Econômico. Alencar e Cotrim se referem ao fenômeno como “entusiasmo governamental”, restringindo ao âmbito do governo o otimismo do período. Já Nelson e Claudino Piletti nem tocam no assunto. Em seu livro *História e Reflexão*, distribuído pelo PNLD 1999, é feita uma adição importante à temática. Em um box intitulado “Cotidiano na História”, é reproduzido o trecho de uma reportagem da Revista *Veja*, sobre a euforia do período. Após citar o milagre econômico e suas limitações, o texto diz:

A classe média, entretanto, comemorava as novas possibilidades de consumo. O paraíso nos anos 70 consistia em tirar o automóvel Corcel da garagem, fazer compras no supermercado Jumbo, ver futebol na maravilha do ano – a TV em cores – e sonhar com a próxima viagem a Bariloche, na Argentina. (VEJA *apud* COTRIM, 1999, p. 169).

O estabelecimento de uma relação entre a economia e o cotidiano das pessoas de classe média, por meio de um box, parece ser um efeito das prescrições feitas pelos PCNs e pela avaliação do PNLD para o tratamento de temas ligados ao cotidiano. Reforça essa hipótese o fato de isso aparecer em um box, por meio de um texto que nem foi produzido pelo próprio autor do manual, mas reproduzido de uma reportagem da *Veja*.

A economia dos dois últimos presidentes militares não é tratada no texto principal de nenhuma das obras de Nelson e Claudino Piletti. Cotrim, entretanto, dedica espaço às questões. Em relação ao governo Geisel, seus livros destacam a tentativa de retomar o crescimento por meio do incentivo às indústrias de bens de produção e da construção das chamadas “obras faraônicas”.

O Governo não conseguiu levar avante seu projeto, porque isolava-se orgulhosamente da sociedade, em vez de avaliar a conjuntura histórica do momento. A economia mundial contraía-se significativamente, e nosso comércio exterior padecia de uma série de dificuldades. O País sofria o impacto da elevação dos preços do petróleo, na medida em que 80% do petróleo aqui consumido era importado. Gastando quase metade da receita das nossas exportações com a aquisição de petróleo, a balança comercial brasileira desequilibrou-se, apresentando constantes déficits que, para serem compensados, exigiam novos empréstimos do exterior. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 153).

O fracasso das tentativas de Geisel frente o fim do milagre é apontado como culpa do governo, apesar de os autores reconhecerem que a conjuntura internacional era desfavorável. Entretanto, fica clara a sua visão de que o modelo econômico adotado anteriormente era insustentável com base nas condições existentes internamente. Em seu outro livro, Cotrim também indica o impacto do esgotamento deste modelo no apoio político à ditadura:

Teve início, então, uma longa e amarga crise econômica. O governo militar foi perdendo um de seus principais argumentos para sustentar-se no poder. A ditadura não garantia o desenvolvimento. As oposições políticas foram lentamente se reorganizando para exigir a volta da democracia. (COTRIM, 1999, p. 168).

No trecho é possível perceber mais uma vez a associação entre a economia e a tentativa de legitimação por parte do regime militar.

Por fim, o governo Figueiredo é apontado como o auge da crise, apresentando crescimento da dívida externa, da inflação e do desemprego.

A cada ano, o País precisava gerar cerca de 1,5 milhão de novos empregos, para absorver os novos contingentes de trabalhadores. Mas a nossa economia não estava conseguindo desenvolver-se o suficiente para atender a essa necessidade de ampliação do mercado de trabalho. Em 1983, a situação do desemprego em São Paulo, no Rio de Janeiro e outros lugares do Brasil atingiu níveis tão desesperadores que levou grupos de desempregados a se manifestarem nas ruas, chegando até a **saquear** supermercados em buscas de alimentos. Essa atitude gerou consequências violentas e dramáticas: várias pessoas ficaram feridas e foram registrados casos de morte durante os saques. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 154).

Esses saques também são abordados no outro livro de Cotrim, não só em texto, mas também com uma imagem: uma foto colorida, localizada na página 172, que mostra uma multidão em frente a uma padaria saqueada (imagem 31). A legenda diz: “Desesperados em busca de comida, grupos populares chegaram a saquear supermercados e padarias” (COTRIM, 1999, p. 172). Apesar de não aparecerem no texto principal, o livro *História e Vida* também destaca os saques por meio do box “Um arranca rabo em São Paulo”:

Alguns fatos ocorridos na cidade de São Paulo, em abril de 1983 – logo após a posse dos novos governadores -, mostraram como estava difícil a situação e como a população esperava por uma oportunidade para explodir, demonstrando a raiva contida durante tantos anos de dificuldades: foram saqueadas mais de quarenta lojas e supermercados, especialmente na periferia da cidade. Grupos de cinquenta, cem ou mais pessoas – especialmente jovens e mulheres – entravam nos estabelecimentos comerciais, pegavam elevavam as mercadorias sem pagar, especialmente alimentos. Tudo acontecia tão rapidamente que a política e as autoridades ficavam sem saber o que fazer. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 90).

O livro mais recente dos autores não trata da temática.

As obras deste grupo tem uma visão bastante crítica da economia durante a ditadura militar, destacando como principais legados a inflação, o desemprego e a dívida externa. Cotrim, no balanço socioeconômico, afirma que a ditadura deixou uma herança de aumento na concentração da propriedade e de concentração de renda que seria responsável por manter 50 milhões de brasileiros em estado de fome. Entretanto, o autor também elenca legados que podem ser vistos como “positivos”: expansão da rede de comunicações, da produção energética e modernização do setor de transportes. Apesar disso, o custo social desses relativos avanços é considerado muito alto.

Este tipo de construção narrativa se tornou bastante comum durante o período de redemocratização. Luiz Carlos Delorme Prado e Flávio Sá Earp (2012) destacam que a ditadura militar buscou legitimação no campo da economia, com base no argumento de "eficiência". A capacidade do regime de produzir resultados favoráveis nessa área foi instrumentalizada para angariar apoio e simpatia de diferentes setores sociais. Nesse sentido, os autores argumentam que as críticas à política econômica dos governos militares se tornaram, naquela época, muito mais que debates restritos ao âmbito acadêmico, constituindo-se em verdadeiros instrumentos políticos de combate ao autoritarismo. Ainda na primeira metade da década de 1970 surgiram críticas de economistas brasileiros e de outros países ao modelo econômico proposto pelo regime militar, sobretudo em dois aspectos: a concentração de renda gerada pelo "milagre econômico" e ao fato de o modelo ter se sustentado em um contexto internacional favorável, perdendo força quando este se transformou. Esses debates ganharam um espaço cada vez maior ao longo da década de setenta, sobretudo a partir de sua difusão pela imprensa. O desenvolvimento econômico produzido durante alguns anos do período militar e usado incessantemente como estratégia de legitimação passou a ser denunciado como excludente e prejudicial aos trabalhadores. Nesse sentido, os autores desse grupo - que começaram a escrever durante a redemocratização e tinham a intenção de deslegitimar o regime – se apropriaram dessa estratégia.

O terceiro grupo: PNLDs de 1999, 2002 e 2005

As obras do segundo grupo, sobretudo aquelas de autoria de Gilberto Cotrim, dedicavam um grande espaço aos temas relacionados à economia, com a crítica às políticas da ditadura para a área como uma estratégia de crítica e deslegitimação do regime. Nos manuais desse subgrupo, esse quadro se altera, com a perda de espaço para a temática. Isso acontece

em consonância às críticas feitas pelos PCNs e pelas avaliações do PNLD à predominância de temas econômicos no ensino de história das décadas anteriores.

O Jogo da História, por exemplo, cita a economia apenas em dois momentos. Ao tratar da implantação do regime, os autores destacam a ligação entre ditadura militar e livre-mercado: “O Marechal Castelo Branco, dizendo-se ‘síndico de uma massa falida’ assumiu o poder. Projeto: limpar o Brasil do esquerdismo e da corrupção e entrega-lo às ‘modernidades’ do livre mercado” (CAMPOS et al, 2002, p. 51). A abordagem limita-se à citação, não sendo explicadas as medidas adotadas para promover tais mudanças no país. O mesmo acontece em relação ao período do “milagre econômico”. Os autores apenas usam o termo ao tratarem da propaganda política no governo Médici, sem se aprofundarem no assunto.

História Temática também se ocupa muito pouco de temas econômicos em seu texto principal, que acontece basicamente em dois momentos. O primeiro deles é o “milagre econômico”: “No aspecto econômico, porém, o Brasil foi um dos países que mais cresceu aumentando a produção interna e o volume de exportações, com grande participação do capital estrangeiro, mas às custas de um profundo arrocho salarial. Foi o chamado “milagre brasileiro” (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 230)”. Apesar de bastante breve, a citação mantém as explicações já apresentadas pelas obras do grupo anterior para o crescimento da época: ingresso de capitais estrangeiros e arrocho salarial.

O processo de abertura é o outro momento da obra em que a economia é tratada, sendo considerada um fator no declínio do regime: “Na economia, o país sofria com a crise do petróleo iniciada em 1973 e agravada em 1977, com a recessão internacional e a consequente elevação das taxas de juros, tornando-se mais crítica a situação da **dívida externa** brasileira. (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p 232)”. Na mesma página, há um desenho no qual um militar tira a bota e aparecem três termos: “crise do petróleo”, “dívida externa” e “oposição” (imagem 32). A partir deste elemento, é possível perceber uma relação de causalidade entre os três. Nesse sentido, a crise econômica dos últimos governos militares, vista como consequência das crises do petróleo, é considerada uma das causas do crescimento das oposições e da consequente transição rumo ao reestabelecimento da democracia.

Dos três livros deste tópico, *História: cotidiano e mentalidades* é o que mais se dedica a temáticas econômicas. Entretanto, isso é feito de uma forma um pouco diferente das obras do segundo grupo, com foco maior para o impacto da economia no cotidiano das pessoas de diferentes classes sociais. Ricardo Dreguer e Eliete Toledo não fazem uma abordagem das políticas econômicas de cada um dos presidentes, mas se esforçam em dar uma visão geral destas no período militar. Destacam, por exemplo, o incentivo às exportações, a aquisição de

máquinas agrícolas, a facilidade de obtenção de créditos e as políticas de expansão do mercado interno, por meio do consumo. Isso teria gerado um período de crescimento, que é explicado da seguinte maneira:

O governo militar iniciou uma recuperação na economia sob a orientação de equipes de técnicos e professores universitários. A combinação do poder autoritário dos militares com planos traçados por intelectuais ligados ao regime provocou queda forçada da inflação e um novo surto de crescimento. Na verdade, o desenvolvimento só foi possível devido à forte entrada de capitais estrangeiros que buscavam lucros no país, sob a proteção de uma ditadura férrea. A economia nacional se expandia, oferecia conforto material às classes médias, alargava o mercado interno, ampliava o crédito e aumentava as exportações à custa de forte endividamento externo que, a longo prazo seria danoso para o país. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 176).

A associação entre o controle autoritário da sociedade e a forte entrada de capital externo explica o sucesso econômico que o regime alcançou durante alguns anos. Os autores destacam que esse sucesso acaba com a mudança da conjuntura internacional, colocando o país na crise e contribuindo para a abertura. Os saques em supermercados são destacados em uma imagem na página 178, ilustrando o impacto da recessão na vida das pessoas (imagem 33). Além disso, são apontados como legados econômicos do período militar o endividamento externo, a inflação e a concentração de renda.

Entretanto, para além desses aspectos macroeconômicos, a questão do consumo no cotidiano das classes médias e dos operários é o aspecto mais central na narrativa desse manual sobre economia.

Os membros da classe média que viviam nas grandes cidades brasileiras nos anos 60 e 70 não tinham dificuldade em encontrar moradia. Muitos ainda moravam em casas alugadas, mas uma grande parte da classe média teve acesso a financiamentos de casa própria criados pelo governo. Novos bairros eram construídos em zonas relativamente afastadas da cidade. A distância não significava problema, pois a maioria desses homens passava a dispor de carro próprio para ir ao trabalho. Em São Paulo eles podiam contar com uma moderna linha de metrô, recém inaugurada pelos militares. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 179).

Nem todos os assalariados foram prejudicados economicamente pelo regime militar: alguns operários especializados, empregados nas indústrias automobilísticas e de autopeças, tiveram uma sensível melhoria nos salários e nas condições de trabalho, tornando-se uma espécie de elite entre os trabalhadores brasileiros. Sua remuneração permitia que ascendessem a um padrão de vida semelhante ao de certos setores da classe média. Através do crediário, podiam adquirir bens antes inacessíveis: geladeira, rádios e aparelhos de televisão. Perderam, todavia, a liberdade de organização e participação, o que levou alguns membros da “elite operária” a aderirem à militância política de oposição. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 175).

O foco na questão cotidiana do consumo também aparece nas imagens. São reproduzidas duas propagandas da época: uma sobre a rede de supermercados “casas da banha”, que aparece

repetida duas vezes, uma delas na página de abertura do capítulo; e uma dirigida a empresas sobre o serviço de alimentação dos trabalhadores (imagens 34, 35 e 36). Além disso, é reproduzida uma foto de um conjunto habitacional financiado pelo Banco Nacional de Habitação (BNH) (imagem 37). As possibilidades de consumo são utilizadas para explicar o apoio de determinados setores ao regime, como veremos adiante neste capítulo.

Concluindo, podemos afirmar que as obras desse subgrupo, em geral, dedicam um espaço menor a aspectos econômicos e, a única delas que se debruça mais detidamente sobre o tema o faz a partir de outro foco, levando em consideração o impacto das políticas econômicas no cotidiano das pessoas.

O terceiro grupo: PNLDs de 2008, 2011 e 2014

Os livros aqui analisados, em geral, dedicam um espaço maior à economia em relação aos que circularam nas três edições anteriores do PNLD. Além disso, a maioria deles se concentra basicamente nas questões macroeconômicas, com o impacto da economia no cotidiano aparecendo em algumas obras de forma tangencial, como uma consequência das políticas adotadas, sobretudo ao tratar do período do “milagre econômico”.

A primeira característica a ser destacada é que todos eles, com exceção de *Jornadas.hist*, dedica algum espaço para a abordagem das reformas adotadas pelo governo de Castelo Branco:

Para controlar as contas do governo e reduzir a inflação, adotou-se a estratégia de aumentar a arrecadação de impostos e impedir que os salários acompanhassem a elevação dos preços.

A estabilidade no emprego após 10 anos de serviço, prevista na CLT, foi substituída pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). O decreto que restringia a remessa de lucros ao exterior, instituído no governo João Goulart, foi revogado.

Os sacrifícios impostos aos trabalhadores e a ajuda norte-americana, por meio da **Aliança para o Progresso**, conseguiram melhorar as contas do país e controlar a inflação. (MODERNA, 2006, p. 202, *grifos do autor*).

Na primeira fase – de 1964 e 1967 – a grande preocupação fundamental do governo era o controle da inflação, que atingira índices elevados na época do golpe militar. Para controlar a inflação, foi adotada uma política claramente recessiva: corte de gastos públicos, aumento da carga tributária (impostos), redução drástica dos empréstimos às empresas privadas e controle salarial (arrocho). (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 197).

Um dos motivos alegados pelos militares para derrubar João Goulart era a grave crise econômico-financeira do país. Para solucioná-la, o governo Castelo Branco reduziu despesas, aumentou os impostos e elevou os preços e tarifas dos serviços públicos. Além disso, instituiu o “arrocho salarial”: os reajustes dos salários só poderiam ocorrer a cada dez meses e de acordo com um índice calculado pelo governo. (RODRIGUES, 2009, p. 224).

Estes três trechos contêm algumas características em comum na interpretação feita pelos manuais sobre as medidas econômicas dos primeiros anos da ditadura militar. A necessidade de equilibrar as contas públicas do país, sobretudo com o objetivo de conter a inflação, é destacada como a motivação que teria levado os governos a adotarem medidas recessivas e contra os interesses dos trabalhadores, como o arrocho salarial, a diminuição dos gastos públicos e o fim da estabilidade no emprego, em decorrência da criação do FGTS. O arrocho salarial recebe destaque na obra *Encontros com a História*, por meio de um gráfico localizado na página 197, que aborda o salário mínimo real entre 1960 e 1970, mostrando como ele decresceu durante esse período (imagem 38). A utilização de gráficos aparece em outros momentos quando esta obra trata de economia, o que se mostra um recurso didático bastante interessante, pois permite aos alunos a visualização e conceitos explicados abstratamente nos textos. Outra característica presente em algumas obras é o destaque para a tentativa, por parte do governo, de atender aos interesses das empresas multinacionais, por meio da revogação da Lei e Remessa de Lucros.

A abordagem dessas medidas pelas obras é importante para compreender a explicação que produzem sobre o “milagre econômico”. Este é caracterizado como um surto de crescimento econômico, devido basicamente a duas ordens de causas: internamente, às medidas recessivas que teriam garantido a estabilização da economia, apesar de um alto custo social e do sacrifício imposto aos trabalhadores; externamente, à farta oferta de crédito internacional existente no fim da década de 60 e início da de 70.

Algumas obras, ao tratarem do milagre, abordam o fato de ele ter gerado apoio de importantes parcelas da sociedade civil ao regime militar, sobretudo em decorrência da expansão das possibilidades e consumo de alguns setores, como havia ocorrido na obra *História: cotidiano e mentalidades*, abordada no tópico anterior. Basicamente, destacam a possibilidade da classe média e de alguns trabalhadores especializados de comprarem eletrodomésticos, frequentarem *shopping centers* e conseguirem a casa própria por meio do BNH. Entretanto, também é conferido grande destaque ao custo social que esse processo teve para a maioria da população.

Entretanto, a maioria da população composta pelas camadas de baixo rendimento foi excluída dos benefícios do “milagre” e não tinha acesso aos novos produtos fabricados em ritmo alucinante no país. Observando o gráfico ao lado, você vai comprovar que a política de arrocho salarial aumentou a concentração de renda e ampliou a tendência de exclusão social. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 199).

Ao lado desse trecho, está localizado outro gráfico que demonstra a concentração de renda no Brasil entre pobres, setores médios e ricos (imagem 39). Os anos analisados são 1960, 1970 e 1976. É possível ver como a renda dos ricos aumentou, enquanto a dos pobres e médios diminuiu no período.

A dimensão de autoritarismo contida no modelo de crescimento econômico realizado pela ditadura também é tratada por algumas das obras. Isso ocorre, por exemplo, em *História e Documento*. A seção “saiba mais”, localizada ao final do capítulo 15, reproduz trecho de um texto escrito por Marcelo Coelho para a *Folha de S. Paulo*, intitulado “Regime de 64 sonhou com capitalismo sem riscos”.

[...] quero dizer com isso que “crescimento econômico” e “modernização” não são termos neutros, que reflitam realidades automaticamente positivas. (...) O crescimento promovido pelo regime de 64 resultou de um jogo político claro. Estava em jogo: 1) acabar com as pressões populares para a maior distribuição de renda; 2) impedir a reforma agrária; 3) dar segurança e condições de investimento às empresas multinacionais; 4) atender às pressões corporativas e dos devaneios de Brasil-potência dos próprios militares, com programa nuclear, transamazônicas e estatais de todo tipo; 5) assegurar um sistema de favorecimento político e econômico, do qual se beneficiaram empresários privados e membros do governo. (COELHO, 1994 *apud* RODRIGUES, 2009, p. 232).

O trecho, ao apontar os interesses privados por trás do milagre econômico, levanta a discussão sobre as grandes obras e as empresas estatais. Todos os manuais analisados neste tópico as citam em seus textos principais como parte da propaganda oficial do governo. Também trazem imagens delas, com exceção de *Jornadas.hist*. Entretanto, um dos manuais apresenta um aspecto que é único entre todas as analisadas nessa dissertação: a dimensão da corrupção existente no período. Em *Encontros com a História*, ao tratar do período do milagre, é feita a seguinte afirmação: “Essas obras gigantescas, nem sempre necessárias, consumiam as verbas públicas, que a corrupção governamental distribuía entre as grandes empreiteiras” (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 199). O tema da corrupção aparece em outro momento da obra, como veremos adiante.

Por fim, os livros didáticos discutem a crise econômica dos últimos governos militares, sob o comando de Geisel e Figueiredo. Os choques do petróleo continuam sendo entendidos como fatores importantes para o declínio econômico.

Durante o governo do general Ernesto Geisel, entre 1974 e 1979, o Brasil enfrentou os efeitos da crise mundial do petróleo, que abalou profundamente a economia, com a redução dos investimentos de capital nacional e estrangeiro, o aumento da dívida externa, da inflação e do desemprego. O “milagre econômico” dava mostras de sua fragilidade. (VAZ; PANNAZO, 2012, p.205).

Os recursos para esses investimentos foram obtidos de empréstimos contraídos no exterior e tiveram um alto custo para a população brasileira: no início da década de 1970, uma crise internacional gerada pelo aumento do preço do petróleo, elevou as taxas de juros praticadas nos países credores, multiplicando a dívida externa brasileira. (MODERNA, 2006, p. 205).

É importante destacar que três desses manuais – *Encontros com a História*, *História em Documento* e *Vontade de Saber História* – apontam também as escolhas dos militares como responsáveis pelo cenário de crise, como a opção pelo endividamento para promover grandes obras e a tentativa de aumentar as exportações com expedientes como a desvalorização da moeda e o arrocho salarial.

Diante dessa situação, o governo procurou aumentar as exportações, com a desvalorização da moeda brasileira e o aumento do **arrocho salarial**. Como consequência, no início da década de 1980, a inflação disparou e os recursos provenientes das exportações passaram a ser utilizados, em sua maior parte, para pagar as parcelas e os juros da dívida externa. Desse modo, chegava ao fim o “milagre econômico”, deixando como resultado uma economia estagnada e endividada. Por causa da concentração de renda, durante o período do “milagre” houve grande aumento das desigualdades no Brasil. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2012, p. 202, grifos dos autores)

Como é possível perceber no trecho acima, isso constitui uma característica importante dessas obras, pois não consideram a recessão econômica como provocada exclusivamente por fatores externos, como faz, por exemplo, a obra *Jornadas.hist*.

Durante o governo do general Ernesto Geisel, entre 1974 e 1979, o Brasil enfrentou os efeitos da crise mundial do petróleo, que abalou profundamente a economia, com a redução dos investimentos de capital nacional e estrangeiro, o aumento da dívida externa, da inflação e do desemprego. O “milagre econômico” dava mostras de sua fragilidade. (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 208).

Todos os manuais desse conjunto consideram a crise econômica como um fator relevante para o crescimento das oposições, tendo condicionado o processo de abertura. Além disso, apresentam o legado econômico da ditadura como negativo: endividamento externo, desemprego, inflação, etc. Entretanto, apenas *Encontros com a História* aborda a corrupção como uma marca legada pela ditadura militar.

Foi também um tempo de escândalos financeiros e corrupção desenfreada. A inflação continuava a crescer, a queda na produção interna aumentava o desemprego e o governo mantinha o arrocho salarial, sendo esses fatores responsáveis pelo

aumento da violência social e o crescimento da miséria. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 221).

Este mesmo livro tinha tratado da relação corrupta entre Estado e empreiteiras durante a construção das grandes obras, no período do milagre econômico. Essa questão é extremamente relevante e com ela concluiremos a temática. A maioria dos livros aqui analisados foi bastante crítica à política econômica do regime militar, destacando o fato de ela ter sido utilizada de forma propagandística para conseguir apoio e de ter gerado um legado negativo para a posteridade. Entretanto, a questão da corrupção durante o período é praticamente intocada: aparece apenas em uma obra, de forma bastante superficial, com uma citação rápida em duas frases. Se é certo que os manuais aqui analisados buscaram questionar a legitimidade do regime pela eficiência econômica, também cabe a constatação de que eles acabaram silenciando sobre a corrupção, eleita como grande tema da política nacional dos últimos anos.

5.3 Repressão e Resistência

Neste tópico, analisaremos a abordagem, por parte dos manuais, da repressão política e das formas de resistência ao regime durante o período de mandato dos presidentes Castelo Branco, Costa e Silva e Médici. Os temas também estão presentes nos outros dois, mas para fins de organização, serão abordados no item relativo à abertura e à transição para o regime democrático.

O primeiro grupo

Os livros desse grupo tem uma abordagem radicalmente diferente daquela feita pelas outras obras analisadas nesse trabalho sobre a temática. Isso acontece pois não consideram as oposições ao regime militar legítimas, além de procurarem justificar as atividades repressivas do governo.

O livro de Borges Hermida apresenta dois grupos de oposição aos governos militares: políticos organizados no MDB e “acusados de atividade subversiva”, sem especificar muito bem do que isso se trata. Não fica claro pela narrativa em qual período esses grupos teriam existido nem quais suas formas de atuação.

Do ponto de vista da resposta repressiva a eles, são citadas apenas as formas mais “brandas”, não tratando da violação aos direitos humanos representadas por prisões

arbitrárias, torturas, perseguição política, etc. O autor aponta apenas as seguintes práticas: “Supressão das garantias individuais, com a cassação de mandatos dos representantes do povo, suspensão dos direitos políticos por dez anos e confisco de bens dos acusados de atividade subversiva ou prática de corrupção” (HERMIDA, 19??, p 84). Esses expedientes, entretanto, não são vistos como estruturais nos governos militares, sendo tratados como “radicalismo dos primeiros anos”.

Com o tempo, a revolução perdeu o radicalismo dos primeiros anos. Foram aprovadas leis que permitiam a formação de vários partidos políticos (pluripartidarismo), concediam anistia aos punidos pelos governos revolucionários e reestabeleciam as eleições diretas para governadores, realizadas no dia 15 de novembro de 1982. (HERMIDA, 19??, p. 84).

A temática é tratada de forma bastante tangencial por Borges Hermida, que utiliza apenas dois parágrafos para essa finalidade. Elian Alabi Lucci, como veremos, faz abordagem um pouco mais extensa.

Este autor trata da existência de oposições em cada um dos três primeiros governos militares, destacando os diferentes sujeitos que as compunham. Em relação ao governo Castelo Branco, afirma:

O Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco governou o País de 1964 e 1967 e, devido à situação em que o país se encontrava e para poder manter a paz social, necessitou tomar uma série de medidas de exceção. Dessa forma houve necessidade de cassar mandato de alguns governadores estaduais e de muitos congressistas. Foram suspensos, por dez anos, os direitos políticos dos três últimos presidentes e de outras pessoas, civis e militares. (LUCCI, 1983, p. 94).

A noção de excepcionalidade da repressão está presente, como na obra de Borges Hermida. Nesse primeiro momento, os sujeitos de oposição apontados são políticos e “outras pessoas, civis e militares”, sem especificar de quem se tratava. Chama a atenção no trecho o fato de o autor tratar a repressão como uma necessidade para a manutenção do que chama de “paz social”. Esse tipo de justificação do autoritarismo estrutura toda a sua abordagem sobre as práticas repressivas do regime.

Ao tratar do período governado por Costa e Silva, Lucci afirma:

[...] Também foi preocupante uma série de atentados terroristas e passeatas estudantis, insufladas por líderes comunistas (1968). Diante disso e da negativa do Congresso de conceder autorização para processar dois parlamentares, Costa e Silva baixou o **Ato Institucional n. 5** (AI-5), que dava amplos poderes ao Presidente, permitindo decretar o recesso parlamentar e a cassação de inúmeros políticos. (LUCCI, 1983, p. 95).

Nesse trecho, aparecem novos sujeitos de oposição: terroristas, estudantes e comunistas. Destaca-se a utilização do termo “terrorista”, nomenclatura utilizada de forma oficial pelo governo para se referir aos grupos de oposição. O autor também não explica o que eram esses atentados e quais suas motivações. Além disso, as mobilizações de estudantes não são consideradas espontâneas, mas “insufladas por líderes comunistas”. Outro aspecto que chama atenção nesse trecho é a legitimação do AI-5, que teria sido justificado pela ação dos opositores e do congresso. As consequências do ato se limitam à possibilidade de decretar recesso parlamentar e a cassação de políticos.

Por fim, ao tratar do governo Médici, Lucci expressa de forma mais clara sua visão sobre o aparato repressivo do regime:

Agindo com energia, conseguiu a paz, que se via ameaçada pelos diversos grupos terroristas, de guerrilha urbana e rural, cujos líderes principais eram Mariguella (sic) e Lamarca. Esses movimentos comunistas de esquerda tinham como siglas: PC do B (Partido Comunista do Brasil), PCB (Partido Comunista Brasileiro), MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de outubro) etc. (LUCCI, 1983, p. 95).

Primeiramente, é importante destacar que o autor tem uma visão elogiosa da repressão no período, caracterizando-a como uma “ação enérgica” para conseguir a “paz”. Indica também alguns opositores e suas práticas de guerrilha urbana e rural. Não são explicados os expedientes adotados pelo governo para combater os “movimentos comunistas de esquerda”.

Os livros desse grupo tratam as práticas repressivas como excepcionalidade, sem descrever suas formas mais cruéis e chegando ao ponto de considerá-las necessárias para a manutenção da paz. Essa narrativa muda radicalmente nos livros do segundo grupo, que serão abordados adiante.

O segundo grupo

Os livros deste grupo dedicam maior espaço para tratar das formas de resistência à ditadura militar e da repressão exercida por esta. Com exceção de *História do Brasil para uma Geração Consciente*, de Alencar e Cotrim – que foca muito mais nas questões econômicas -, as obras têm estes temas como aspecto central da crítica que fazem ao regime, com a abordagem da brutalidade repressiva constituindo uma estratégia de denúncia e deslegitimação da ditadura militar. Além disso, a repressão não é compreendida como “excepcionalidade” ou “radicalismo dos primeiros anos”, mas como algo estrutural.

Na coleção *A Construção Social dos Regimes Autoritários*, Denise Rollemberg e Samantha Viz Quadrat (2010) afirmam que, nas sociedades saídas de regimes autoritários, é bastante comum a construção de uma memória que enfatiza as dimensões da coerção e da manipulação como sustentáculos das ditaduras: a sociedade é retratada como vítima e resistente, essencialmente democrática; em oposição, o Estado é considerado violento e manipulador, garantindo sua manutenção a partir do falseamento da realidade e da imposição do medo. Assim como essas construções memorialísticas, parte significativa da historiografia acerca dos regimes autoritários também se apropriou da dicotomia sociedade *versus* Estado, conferindo maior destaque a temas como repressão, manipulação e desconhecimento da população sobre o que se passava no subterrâneo dos regimes. Outro elemento primordial neste tipo de abordagem é a supervalorização da resistência, quantitativa e qualitativamente. É importante ressaltar que este tipo de leitura da história responde a inquietações que se apresentam em seu momento de produção, inserindo-se na luta política contra os autoritarismos e seus legados (ROLLEMBERG; QUADRAT, 2010).

Os livros *História do Brasil para uma Geração Consciente* e *História e Vida* foram produzidos logo após o fim da ditadura, quando a produção historiográfica sobre o tema ainda era incipiente. Com isso, ao se inscreverem nesse contexto de luta contra o autoritarismo e construção de um regime democrático, seus autores também estavam produzindo interpretações sobre um período recente da história, no qual viveram parte de suas vidas e sobre o qual tinham a intenção de se posicionar politicamente.

As obras mais recentes (*História e Reflexão* e *História e Vida Integrada*), editadas após a instalação do processo de avaliação pedagógica do PNLD, tem alterações importantes em relações àquelas da primeira fase do programa. Em decorrência disso, serão analisados primeiramente os livros *História do Brasil para uma Geração Consciente* e *História e Vida* e posteriormente ressaltadas as diferenças em suas narrativas com *História e Reflexão* e *História e Vida Integrada*.

Os dois primeiros livros apresentam algumas formas de resistência presentes desde os primeiros anos do regime militar e durante o seu período de institucionalização, nos governos de Castelo Branco e Costa e Silva. Assim como os manuais do primeiro grupo, *História do Brasil para uma Geração Consciente* destaca a oposição feita ao primeiro presidente militar por políticos de carreira:

Iniciou-se um período de intensa repressão aos líderes políticos ligados ao Governo anterior ou considerados, pelos militares, inimigos da nova ordem que estava sendo instituída. Em 60 dias, mais de trezentas pessoas foram punidas com a **cassação de**

mandatos e com a suspensão dos direitos políticos por dez anos. Entre elas, citam-se três ex-presidentes (Juscelino, Jânio e Goulart). (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 149).

As medidas repressivas apontadas por parte do governo também já haviam sido elencadas nos manuais analisados anteriormente: cassação de mandatos e suspensão de direitos políticos. Todas as obras deste grupo citam esse tipo de oposição e essas práticas repressivas nos primeiros anos do regime militar.

As manifestações cívicas são outra forma de resistência que aparece nesses manuais, relativas aos dois primeiros governos militares. Embora não seja citada no texto principal de Alencar e Cotrim, a Passeata dos Cem Mil é abordada em uma imagem localizada no tópico que trata do governo de Costa e Silva (imagem 40). *História e Vida* também localiza o surgimento deste tipo de manifestação no período deste presidente.

Durante o governo Costa e Silva foram muitas as manifestações contra a ditadura militar. Estudantes e operários faziam greves e saíam à rua para protestar. Em 1968 essas manifestações se tornaram mais frequentes. No Rio de Janeiro, cerca de 100 000 pessoas foram às ruas protestar em passeata contra o assassinato do estudante Edson Luís pela polícia; em São Paulo, aproximadamente novecentos estudantes provenientes de todo o país foram presos, quando participavam do XXX Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), no município de Ibiúna. Trabalhadores de Osasco e de outras cidades entraram em greve. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 85).

Estudantes e operários, organizados pela UNE e pelos sindicatos, são apontados como principais sujeitos de oposição ao regime desse período. No trecho acima, podemos ver também como forma de repressão as prisões e as ações policiais, que teria culminado na morte de Edson Luís.

Se nesses dois primeiros anos, políticos, operários e estudantes são considerados os sujeitos de oposição ao regime, após a edição do AI-5 e durante o governo Médici, os livros tratam de formas diferentes de repressão e resistência. Alencar e Cotrim abordam o tema da seguinte maneira:

Essa ação controladora incluía, por exemplo, exercício de uma severa **censura** dos meios de comunicação e intensa repressão policial aos opositores do regime militar. Foram **mortos** nesse período importantes líderes de organizações guerrilheiras, como o ex-capitão Carlos Lamarca e o ex-deputado Carlos Marighella. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p 52).

A censura aos meios de comunicação só aparece neste momento na narrativa. Além disso, citam os grupos guerrilheiros e duas de suas lideranças (Lamarca e Marighella), sem explicar

suas táticas de luta, o motivo de terem surgido e as pessoas que os compunham. A forma de repressão a esses grupos é o assassinato.

História e Vida se aprofunda um pouco mais na temática. Primeiramente, os autores explicam o surgimento dos grupos guerrilheiros:

Quando o general Médici assumiu a presidência, grupos armados já estavam atuando nas grandes cidades: era a chamada guerrilha urbana. Diante da impossibilidade de fazer oposição pacífica ao governo – pois quem se manifestava contrário ao governo era cassado ou preso – várias organizações decidiram partir para a prática de ações armadas. Seus líderes eram políticos cassados, como o ex-deputado Carlos Marighella, e ex-militares, como o capitão Carlos Lamarca s participantes dessas ações eram, em sua maioria, estudantes e operários. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 86).

Esse trecho demonstra dois tipos de guerrilha: urbana e rural. Além disso, indica seu surgimento como causado pela impossibilidade de fazer oposição pacífica, como havia ocorrido nos primeiros anos. Também destaca o fato de serem compostos majoritariamente por estudantes e operários. Esse manual também destaca dois expedientes adotados pelos grupos guerrilheiros, citando seus objetivos: assaltos a bancos, para conseguir dinheiro para financiar a luta e sequestro e embaixadores, para trocá-los pela liberdade de presos políticos.

Além de Marighella e Lamarca, *História e Vida* trata da guerrilha do Araguaia, realizada pelo PC do B, uma dissidência do Partido Comunista Brasileiro. Uma foto mostra a população da região na época, como a demonstrar seu apoio ao movimento guerrilheiro (imagem 41).

Outras formas de repressão são também elencadas por Nelson e Claudino Piletti:

O governo militar reprimiu duramente a guerrilha tanto nas cidades quanto no campo. Centenas de pessoas foram presas nas cidades. Muitos foram mortos, como Carlos Marighella e Carlos Lamarca. Os presos eram submetidos a cruéis torturas para confessar o nome de seus companheiros de luta e os planos das organizações a que pertenciam. Em São Paulo, chegaram a ser presos muitos religiosos, acusados de colaborarem os “subversivos”. Um deles foi frei Tito de Alencar Lima, barbaramente torturado, que depois foi expulso do país em troca de um embaixador sequestrado. Frei Tito acabaria se suicidando na França, como consequência das terríveis torturas a que havia sido submetido no Brasil. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 86).

Dos livros analisados nessa dissertação que circularam na primeira fase do PNLD, esse é o único a citar a existência da tortura, restrita ao período de governo de Médici e, portanto, posterior ao AI-5. Também destaca a colaboração de religiosos com os “subversivos”, citando Frei Tito. O livro traz uma foto dele (imagem 29), o que constitui uma diferença fundamental

em relação às obras do primeiro grupo, sobretudo de *História do Brasil*, de Borges Hermida: se este reproduzia as fotos de todos os presidentes militares, *História e Vida* opta por não retratar nenhum deles, mas um perseguido pela ditadura. Assim, é possível verificar uma inversão de narrativa e a valorização dos sujeitos da resistência, inclusive por meio das imagens. O efeito da tortura para Frei Tito, levando ao seu suicídio, também merece destaque, pois se constitui numa ferramenta de denúncia da brutalidade do regime.

Nos livros *História e Reflexão* e *História e Vida Integrada*, a repressão forte é apresentada como algo que começou logo nos primeiros anos e perpassou toda a ditadura: “Iniciava-se com o golpe um longo período de ditadura militar, no qual os órgãos de segurança do governo reprimiram com violência – perseguindo, matando ou expulsando do país – todos aqueles que ousaram contrapor-se ao regime” (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 118). É importante perceber que uma diferença fundamental estabelecida em relação aos manuais do primeiro grupo: a sociedade como um todo é compreendida como vítima da repressão, e não apenas os chamados “terroristas”. Além disso, as manifestações cívicas são abordadas como presentes desde os primeiros anos da ditadura. *História e Vida Integrada* apresenta uma foto de uma manifestação realizada em 1966, portanto no governo do primeiro presidente militar (imagem 42). A legenda diz:

Vários setores da sociedade – trabalhadores, estudantes, religiosos, intelectuais, etc. – manifestaram-se desde o início contra a ditadura militar instalada em 1964. Muitas pessoas tiveram de fugir do país; outras foram presas e torturadas; outras, ainda, foram mortas pelas forças da repressão. (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 120).

Nesse trecho, são elencados como sujeitos de resistência nos primeiros anos religiosos e intelectuais, constituindo uma diferença importante do livro anterior de autoria dos irmãos Piletti. Além disso, apontam como práticas repressivas presentes desde o início do regime exílio, prisões, torturas e assassinatos, portanto antes da vigência do AI-5. Isso é importante, pois constitui uma diferença fundamental com as obras deste grupo que circularam na primeira fase do PNLD.

A escalada do autoritarismo, com a edição de sucessivos atos institucionais, é explicada pela tentativa dos militares de se manter no poder frente ao crescimento das oposições. Cotrim faz isso em dois momentos do texto. No primeiro, se refere às vitórias das oposições nas eleições de 65 para justificar a edição do AI-2, AI-3 e AI-4: “Em 1965, foram realizadas eleições para os governos estaduais. As oposições ao regime militar conseguiram significativas vitórias. O governo federal decidiu, então, tomar novas medidas de força”

(COTRIM, 1999, p. 165). Já a edição do AI-5 é tratada como reação ao crescimento das oposições na sociedade civil: “Diante das pressões da sociedade em favor da democracia, o governo militar reagiu furiosamente. Foi decretado o Ato Institucional nº 5, o AI-5, o mais terrível instrumento de força da ditadura militar” (COTRIM, 1999, p. 166). Importante notar como as pressões são interpretadas como demandas por democracia, rechaçada pelos militares.

Outra característica fundamental nessas duas obras é o fato de apresentarem, ainda que de forma bastante secundária, a resistência no plano cultural. Cotrim, ao comentar os efeitos do AI-5, afirma: “Os direitos fundamentais do cidadão foram suspensos. Qualquer um podia ser preso se fosse do desejo do governo. Nas escolas, nas fábricas, na imprensa, nos teatros, a sociedade brasileira sentia a mão de ferro da ditadura” (COTRIM, 1999, p. 167). Nelson e Claudino Piletti tratam da questão com um pouco mais de profundidade, por meio de um box intitulado “As canções de protesto”.

Em 1968, a canção “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, apresentada num festival de música, tornava-se o hino daqueles que se opunham a ditadura. [...] Com o aumento da repressão, multiplicar-se-iam as músicas de protesto. O aumento da censura fez com que os compositores procurassem disfarçar suas mensagens. A seguir, a letra “Apesar de você”, de Chico Buarque de Holanda. (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 121).

O fato de esses autores passarem a abordar a resistência cultural nestes livros tem a ver com a proposta de ensino de História contida nos PCNs e nas avaliações do PNLD. Entretanto, isso é feita de forma bastante limitada: Cotrim apenas cita os teatros como espaço e resistência; já Nelson e Claudino Piletti até se debruçam mais sobre a temática, mas por meio de um box e sem a alteração do texto principal, o que permite supor que ela tenha sido adicionada editorialmente para satisfazer às exigências dos avaliadores do PNLD.

Em relação à luta armada, permanece a leitura de que ela surgiu da impossibilidade de se fazer oposição pacífica ao regime.

Os meios de comunicação – jornais, livros, discos, televisão, peças de teatro, etc. – eram vigiados pela polícia. Tudo o que desagradasse ao governo era severamente censurado. A ditadura não admitia críticas nem oposição pacífica. Talvez por isso **grupos guerrilheiros** se lançaram à luta armada. Realizaram diversos assaltos a bancos, em busca de dinheiro, para financiar a luta política. Sequestraram diplomatas estrangeiros para trocá-los por companheiros presos, que estavam sendo torturados nos porões dos órgãos de segurança. Entre os mais famosos líderes guerrilheiros desse período citam-se o ex-deputado comunista Carlos Marighela, o ex-capitão Carlos Lamarca e Osvaldo Orlando da Costa. Todos esses líderes e seus grupos guerrilheiros foram esmagados pela repressão militar. (COTRIM, 1999, p. 168).

Cotrim adiciona alguns aspectos à sua narrativa: a explicação das táticas dos grupos guerrilheiros e a denúncia da tortura como prática do regime. Além disso, destaca que a censura a tudo que desagradasse o governo talvez tenha motivado o surgimento dos grupos armados.

Por fim, cabe destacar que a obra *História e Vida Integrada* leva a exposição da brutalidade repressiva como estratégia narrativa a outro patamar. Além de citar as cruéis torturas, perseguições, exílio e assassinatos em seu texto principal, os autores reproduzem uma foto de Carlos Marighella, morto, em seu carro (imagem 43). É uma imagem bastante forte - o líder guerrilheiro aparece ensanguentado - que não estava presente no livro anterior dos mesmos autores. Importante lembrar que as obras se dedicam a públicos-alvo diferentes: *História e Vida* é para a 6ª série, enquanto *História e Vida Integrada* é para a 8ª. Talvez isso ajude a explicar a presença de elemento tão marcante.

Os livros deste grupo utilizaram a denúncia da brutalidade repressiva como estratégia narrativa para deslegitimar o regime. Além disso, a edição dos PCNs e a implementação da avaliação pedagógica no PNLD tiveram um impacto significativo na abordagem da temática pelas obras, fazendo como que passassem a tratar, ainda que tangencialmente, da resistência cultural. Passemos agora para a análise dos manuais do próximo grupo.

O terceiro grupo: PNLDs de 1999, 2002 e 2005

Os livros deste subgrupo possuem algumas características em comum ao abordarem repressão e resistência. Primeiramente, não organizam a temática pela sucessão cronológica dos presidentes, trabalhando com outros recortes temporais. Destacam a participação de intelectuais, professores e estudantes na oposição ao regime nos primeiros anos, o que confere um enfoque bem maior à temática da resistência cultural.

Intelectuais e artistas procuraram organizar espetáculos musicais e teatrais de forte conteúdo político para criticar o regime e tiveram grande sucesso de público entre estudantes de classe média. Os jovens reagiam procurando manter em funcionamento as entidades estudantis, fechadas por militares: faziam reuniões clandestinas, organizavam manifestações, comícios e passeatas. Em 1968, organizaram no Rio de Janeiro a “passeata dos cem mil”, reunindo diversos setores da sociedade. Em São Paulo, centenas de estudantes reunidos para um congresso clandestino da UNE foram presos. Órgãos de imprensa e de ordens religiosas se integraram no movimento de oposição pacífica. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 177).

Foi o início de longos e obscuros tempos, em que a ditadura a todo momento atentava contra a cidadania, contra a liberdade. Estudantes e intelectuais deram início a uma “cultura de protesto”. Temas como o lavrador sem terra, o retirante na

cidade grande, a necessidade de reforma agrária e a idéia de revolução no Brasil alimentava a época. (CAMPOS *et al*, 2002, p. 51).

O primeiro trecho destaca o fato de que a oposição no âmbito cultural atingia principalmente um público de classe média. Já o segundo explicita os temas que eram abordados por essas obras culturais, demonstrando uma imbricação entre a cultura da época e a ideia de revolução. Essa resistência pacífica dos primeiros anos recebe destaque também nas imagens. *História: cotidiano e mentalidades* apresenta uma foto de um estudante sendo arrastado pelos militares e uma da “passeata dos cem mil” (imagem 35). Essa também é retratada em *História Temática*, em uma foto que destaca a presença de Nelson Motta, Edu Lobo e Chico Buarque no ato, associando-o à resistência de artistas (imagem 44). *O jogo da História* aponta várias formas de resistência cultural em diferentes campos artísticos: música, teatro, cinema e artes plásticas.

História Temática confere grande destaque ao protagonismo estudantil nos primeiros anos do regime. Entretanto, destaca a resistência de outros setores em 1968.

De 1964 e 1968 o movimento estudantil esteve à frente da resistência à ditadura militar, pois os partidos e associações estavam sob intervenção. Entretanto, entraram em greve, respectivamente, em abril e novembro de 1968 os operários da região industrial mineira de Contagem e os paulistas do município de Osasco, na Grande São Paulo. Ambos os movimentos foram apoiados por setores da Igreja e do Movimento Estudantil. Os trabalhadores de Contagem entraram em negociação e aceitaram o reajuste oferecido pelo Ministério do Trabalho. Em Osasco a greve foi interrompida violentamente pelas forças de segurança. (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 223).

O ano de 1968, indicado no trecho acima como marco de crescimento da resistência ao regime, sobretudo pela adesão de operários a movimentos grevistas, é importante na narrativa dos manuais *História Temática* e *O Jogo da História*. Neles, a edição do AI-5 é compreendida como reação do governo às pressões advindas da sociedade civil:

A onda de protestos varreu várias capitais, em geral transformando-se em sangrentos confrontos com as polícias locais, que resultavam em mortos e feridos. Grupos armados de esquerda e direita faziam-se presentes em atentados contra universidades, teatros, representações diplomáticas estrangeiras e bancos. Em dezembro de 1968, em meio a esse cenário, o presidente Costa e Silva fechou o Congresso Nacional e decretou o **Ato Institucional nº 5** (AI-5), pelo qual suspendia a Constituição e colocava nas mãos do Poder Executivo as prerrogativas do Poder Legislativo e condições de controlar o Poder Judiciário. (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 230).

Ao crescimento da oposição, que em 1968 estava nas ruas em manifestações de protesto, a ditadura respondeu com o AI-5 (Ato Institucional nº 5), dando poderes ilimitados ao Poder Executivo, que fechou o Congresso Nacional, instituiu a censura

e passou a perseguir, prender, torturar e muitas vezes matar quem lhes fosse contrário ou suspeito. O absurdo era tanto que a polícia chegou a apreender de um estudante o livro *A capital*, de Eça de Queirós, confundindo com *O capital*, de Karl Marx; um estudante de Engenharia que portava um livro sobre bombas hidráulicas foi preso, confundido com um terrorista. (CAMPOS *et al*, 2002, p. 54).

O AI-5 é compreendido como marco da intensificação do autoritarismo e da repressão - que já era presente antes de sua edição - garantindo “poderes ilimitados” ao Executivo. No primeiro trecho, é feita uma menção a grupos armados de esquerda e direita. Os últimos serão tratados em outro momento do texto, mas os primeiros permitem o ensejo para a discussão das representações feitas acerca da luta armada por esses livros.

Primeiramente, é importante enfatizar que o destaque conferido a essa forma de resistência é bastante menor que nas obras do segundo grupo. Nenhum dos livros contém imagens sobre essa temática. *O jogo da História* não chega nem a citar a luta armada. Além disso, nas outras duas obras a estruturação da guerrilha não é apontada como uma reação direta à impossibilidade de fazer oposição pacífica ao regime:

Ainda em 1968, surgiram várias organizações políticas que optaram pela luta armada para tentar derrubar o regime e adotaram táticas de guerrilha urbana. Faziam panfletagens e distribuição de alimentos em favelas para obter apoio popular e desencadear uma revolução. Contudo, não conseguiram atrair as massas desorganizadas nem os trabalhadores sindicalizados. Isolados em sua luta, os guerrilheiros foram mortos ou expulsos do país pela repressão. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 177).

Em março de 1967, o general Artur da Costa e Silva assumiu a Presidência da República, substituindo Castelo Branco. Seu curto governo foi marcado por greves operárias em Contagem (MG) e Osasco (SP), além da intensa atuação da oposição estudantil e do início da formação de grupos de **guerrilha urbana**, compostos por membros dos partidos políticos clandestinos. (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 229, *grifos dos autores*).

Ambos os trechos demonstram diferenças significativas com a abordagem feita pelas obras do segundo grupo. Primeiramente, não apontam a existência de experiências de guerrilha rural, como no Araguaia. Além disso, não citam personagens importantes das organizações guerrilheiras, como suas principais lideranças, geralmente representadas pelos nomes de Marighella e Lamarca. As estratégias adotadas por esses grupos também não são abordadas. Por fim, cabe destacar que o livro de Dreguer e Toledo fala da intenção de promover uma revolução no país, sem tratar especificamente do que esta significaria.

Em relação aos grupos de resistência ao regime, um último aspecto merece destaque. *História: Cotidiano e Mentalidades* e *O jogo da História* abordam, em algumas de suas passagens, o cotidiano de um típico jovem opositor ao regime:

A juventude universitária tinha pontos de encontro fixos em lanchonetes ou bares. Os amigos encontravam-se, bebiam e se informavam sobre as festas daquela noite; discutiam, também, os rumos da oposição política e do regime militar. Outras vezes, programavam assistir a “filmes de arte” em salas especiais ou nas faculdades, onde eram exibidas cópias clandestinas de filmes proibidos pela censura. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 180).

Começava a se desenhar o perfil do revolucionário: barba à Fidel Castro, camisa de corte militar, embalado pelo canto de *Carcará*, de João do Vale, um compositor rural do Nordeste. Num ambiente altamente politizado, a música popular passou a funcionar como veículo de conscientização importante dos problemas brasileiros. (CAMPOS *et al*, 2002, p. 51).

Os trechos acima destacam aspectos como espaços de sociabilidade, práticas cotidianas de resistência, vestimentas, músicas escutadas e filmes assistidos, que se constituem em temáticas cotidianas bastante importantes aos PCNs e aos avaliadores do PNLD.

É importante analisar também as práticas repressivas abordadas pelos manuais. Todos eles marcam os expedientes mais comuns, que já haviam sido destacados pelos livros do segundo grupo: prisões, censura, tortura, cassação de direitos civis e políticos, exílio, etc. Entretanto, alguns deles trazem aspectos diferentes, que contribuem na construção da narrativa. O primeiro deles é o envolvimento das polícias militares estaduais na repressão:

O silêncio das oposições foi assegurado através de um aparato repressivo montado nas polícias estaduais e nas Forças Armadas. Os militares empregaram métodos violentos para vencer aqueles que combatiam o regime: censura, prisões, torturas, execuções sumárias de presos políticos e cassações de direitos civis. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 173).

Após 31 de março de 1964, as tropas policiais militares passaram a ser treinadas para dispersar multidões. Para tanto, foram equipadas com máscaras contra gases, bombas de gás lacrimogênio, lança-bombas, escudos e capacetes. Começaram a utilizar também cães adestrados e veículos blindados para lançar jatos d’água, conhecidos como brucutus. (MONTELLATO, CABRINI, CATELLI JR., 2000, p. 222).

Se o primeiro trecho cita o envolvimento das polícias estaduais em práticas repressivas já destacadas anteriormente, o segundo destaca seu treinamento, após o golpe, para dispersar multidões. Embora o livro não faça essa associação explícita, é possível estabelecer uma relação entre esses métodos criados na ditadura e as formas de repressão a manifestações e rua contemporâneos à sua produção.

Outro aspecto importante da repressão abordado por essas obras é o seu financiamento. Se os livros do segundo grupo destacavam o papel dos militares, *História: Cotidiano e Mentalidades* e *História Temática* apontam também a participação de civis. O

primeiro, após assinalar as vantagens econômicas obtidas por empresários, afirma: “Em retribuição, muitos desses empresários colaboraram com o regime financiando organismos encarregados da repressão aos opositores.” (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 174). O segundo também faz afirmação semelhante:

Boa parte do período da ditadura militar foi marcado pelo autoritarismo, pela supressão de direitos constitucionais, pelas perseguições, prisões e torturas de opositores. Os empresários beneficiados pelo regime colaboravam com os órgãos de repressão do regime militar e os financiavam. (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 200, p. 222).

Embora os livros desse subgrupo tenham muitas semelhanças com os analisados anteriormente, eles tenderam a dar um destaque maior à resistência cultural em relação à luta armada. Além disso, trataram de temas como o cotidiano dos opositores e as formas de financiamento da repressão por setores civis, que não haviam sido abordadas.

O terceiro grupo: PNLDs de 2008, 2011 e 2014

Estes livros apresentam algumas continuidades com aqueles analisados no tópico anterior, além de retomar também aspectos das obras do segundo grupo. Além disso, alguns deles contêm elementos novos que estruturam sua narrativa sobre a repressão e a resistência.

Em primeiro lugar, os grupos de resistência são, em geral, descritos de forma mais minuciosa. Além disso, alguns que não haviam sido citados nas obras analisadas até agora ganham espaço. Esse é o caso das Ligas Camponesas, que estavam presentes nas abordagens de alguns dos livros de outros grupos, mas apenas no período do golpe. *Encontros com a História e Projeto Araribá* conferem um espaço importante para essas organizações na oposição ao regime em seus primeiros anos:

Mas a face mais dura do regime militar consistiu na instalação de inquéritos contra os opositores. Na investigação desses inquéritos, prisões e torturas tornaram-se práticas comuns. Os principais alvos da repressão efetuada pelos militares eram os estudantes, os líderes das Ligas Camponesas e os dirigentes dos sindicatos. (MODERNA, 2008, p. 203).

O trecho reproduzido acima coloca as Ligas Camponesas no mesmo nível de protagonismo de estudantes e sindicatos. Isso é bastante importante, pois como já visto os livros analisados no tópico anterior tenderam a valorizar a resistência de estudantes, professores e intelectuais como principal forma de oposição à ditadura nos primeiros anos.

Os políticos opositores também são marcados como sujeitos de resistência, aglutinados em torno do MDB. Uma iniciativa que recebe destaque em alguns dos livros é a formação da “Frente Ampla pela Democracia”, liderada por Carlos Lacerda, João Goulart e Juscelino Kubitschek.

Os objetivos declarados da Frente eram a retomada do desenvolvimento econômico, a preservação da soberania nacional e a restauração do poder civil. Apesar da vasta cobertura da imprensa, a Frente teve reduzida coesão e fraca participação efetiva das grandes lideranças nacionais. Chegou a realizar dois comícios populares, levando os militares a decretar sua ilegalidade em cinco de abril de 1968, mas sua criação contribuiu para aumentar a combatividade dos estudantes, que em 1968 se transformaram no grupo mais ativo de contestação do regime. (ANASTASIA; RIBEIRO, 1968, p. 192).

Os movimentos de estudantes continuam tendo uma importância bastante grande na narrativa desses manuais, sobretudo nos anos imediatamente posterior à implantação do regime militar. Essa posição de importância se confirma a partir de uma análise das imagens. Três dos livros apresentam fotografias que remetem às temáticas do movimento estudantil: *História em Documento* e *Jornadas.hist* apresentam fotos da missa de sétimo dia de Edson Luís, assassinado durante um protesto estudantil (imagens 45 e 46). O livro de Joelza Ester Rodrigues ainda tem mais duas imagens sobre a temática: um comício estudantil e um estudante pichando muro com os dizeres “abaixo à ditadura”. *Encontros com a História* contém uma foto relativa a uma manifestação de estudantes ocorrida em 66 (imagem 47). Além disso, traz uma breve explicação sobre o motivo do descontentamento destes grupos:

Nas ruas, ressurgia o movimento estudantil, protestando contra o fim da democracia no país; a extinção de suas organizações autônomas. A aplicação do acordo MEC-USAID, que propunha a transformação das universidades estatais em fundações privadas; os inquéritos policiais militares que faziam contra professores e estudantes e as intervenções nas universidades. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 190).

O trecho acima merece destaque, pois indica especificamente os motivos que levaram os estudantes a se oporem ao regime.

A resistência cultural também recebe uma ênfase importante na maioria destes livros. Todos citam ao menos algum dos artistas que se opunham ao regime. Com exceção de *Jornadas.hist* que faz uma citação genérica sobre “artistas” que se opunham ao regime, abordam os diferentes grupos e sujeitos de resistência no âmbito do teatro, da música, dos festivais e do cinema. Cabe destacar que essa forma de resistência aparece na narrativa, sobretudo, no período anterior ao AI-5.

Este ato é explicado, novamente, pelo crescimento das manifestações cívicas contra o governo. A “passeata dos cem mil” é citada por todos eles como um momento de culminância do crescimento das manifestações. Os livros consolidam esse evento como central para a compreensão do período, com quatro deles (*Encontros com a História, História em Documento, Jornadas.hist* e *Vontade de Saber História*) contendo fotografias sobre o ato. Assim, estabelecem esse processo de crescimento das oposições e maior pressão por democracia como pretexto utilizado pelos militares para aumentarem ainda mais os seus poderes, o que teria culminado no AI-5.

Em 1968, manifestações populares reuniram 100 mil pessoas em protestos pela redemocratização e contra a morte do estudante Edson Luís, pela polícia militar. Em dezembro, um discurso do deputado Márcio Moreira Alves, da oposição, deu o pretexto aos militares para fechar o Congresso e endurecer ainda mais a repressão aos opositores; a tortura foi praticamente instituída e a censura aos meios de comunicação não permitia tocar no assunto. (MODERNA, 2006, p. 203).

A luta armada não é citada apenas pelo livro *Jornadas.hist*. Esta volta a ser compreendida como uma reação frente a impossibilidade de fazer oposição pacífica ao regime. Todos os demais dedicam algum espaço para a temática, com características bastante semelhantes àquelas do segundo grupo: citam os diversos grupos e seus líderes, apresentando suas diferenças internas e os motivos para o seu surgimento. Os livros tratam de organizações como AP, POLOP, ALN, PC do B, VPR, MR-8, VAR-PALMARES, etc. Além disso, alguns deles fazem uma descrição bastante minuciosa das práticas guerrilheiras. É o caso, por exemplo, de *Vontade de Saber História*. Ao tratar dos grupos de guerrilha urbana, os autores afirmam:

Embora houvesse vários grupos com estratégias e ideologias diferentes, geralmente eles se organizavam em duas frentes os **grupos de ação**, em que atuavam os guerrilheiros que sabiam atirar, usar e fabricar explosivos, planejar e praticar assaltos e sequestros; e os **grupos de apoio**, que produziam documentos falsos e material de propaganda, roubavam veículos para utilizar nas ações, estocavam armas, munição e dinheiro, além e abrigar guerrilheiros dos grupos de ação em suas casas, quando fosse necessário. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2012, p. 194).

O trecho acima é bastante relevante, por apontar as diferenças internas de um grupo de guerrilha urbana. A Guerrilha do Araguaia também recebe destaque nesse manual, em um box, onde ao lado de um mapa da região onde ocorreu, há um texto explicativo com dados como período, local e estratégias utilizadas:

Diferentemente das guerrilhas urbanas, as guerrilhas rurais, como a do Araguaia, visavam mobilizar a população camponesa para a luta armada. Nesses lugares isolados, havia maior possibilidade de organização e treinamento, além de abrigar militantes procurados pela polícia.

Os militantes do Araguaia instalaram vários postos nas matas estocando mantimentos, armas e munições. Para combater a guerrilha, o Exército montou uma base militar e postos policiais na região. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2012, p. 194).

Feita a análise sobre a forma como os manuais abordaram os diferentes grupos de resistência à ditadura, passaremos agora a narrativa que produziram sobre a repressão. Todos destacam os expedientes já abordados pelas obras analisadas nos dois tópicos anteriores: perseguição policial, repressão a manifestações de ruas, cassação de mandatos e direitos políticos, tortura, censura à imprensa e às produções culturais. Importante destacar que consideram o AI-5 uma intensificação desses expedientes, mas todos eles apontam sua existência desde a implantação da ditadura, com o golpe de 64. A repressão é compreendida como exercida sobre toda a sociedade, não se limitando aos grupos guerrilheiros e revolucionários. Estes, inclusive, são considerados por algumas das obras como pretexto utilizado pelos militares para justificar seu autoritarismo.

A tática dos militares consistiu em associar os atos terroristas à oposição comunista radical. As mortes, causadas pela tortura, e as execuções sumárias eram sempre apresentadas como resultados de choques entre “subversivos” e as “forças da ordem”, ou como casos e misteriosos “desaparecimentos”. (MODERNA, 2006, p. 203).

Eleito pelo voto indireto dos congressistas, esses governos legitimaram a ditadura valendo-se da necessidade de combater o “perigo vermelho”. Com esse discurso anticomunista, foram anulados os princípios da democracia: ficou suspenso o voto direto para o Executivo, enfraqueceu-se o Poder Legislativo, foi instituída a censura aos meios de comunicação e passaram a ser reprimidas violentamente as manifestações contra o regime. (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 204).

Estes trechos são extremamente relevantes, pois mostram a capacidade dos livros didáticos de problematizar os discursos produzidos pelo regime para sua legitimação, apontando suas contradições.

Um aspecto que havia sido levantado por alguns dos livros analisados no tópico anterior é o financiamento da repressão por parte de setores civis. Dos manuais analisados neste subgrupo, apenas *Encontros com a História* aborda a temática.

Os órgãos de repressão política ganharam mais poder e recursos para perseguir os “inimigos do regime”. A Operação Bandeirantes (Oban), por exemplo, criada em 1969, era sustentada financeiramente por empresários paulistas e companhias multinacionais, interessados em obter favores fiscais do governo proteção policial

contra os trabalhadores “subversivos”. Em São Paulo, a Oban tinha apoio do governador Abreu Sodré e de Paulo Maluf, prefeito da capital. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 195).

Dois aspectos desse trecho merecem destaque. Primeiramente, ao destacar a participação de empresários paulistas e companhias multinacionais na repressão, a obra assinala as motivações que levaram esses grupos a tomar tal posição: repressão aos trabalhadores subversivos e favores fiscais. Além disso, mostra o apoio de dois políticos civis ao aparato repressivo. Esses dois fatores colaboram para construir uma narrativa que responsabiliza diferentes setores civis pela barbárie autoritária, uma vez que se beneficiaram dela. Entretanto, isso é minoritário nesse subconjunto de manuais, já que os outros quatro abordam apenas o envolvimento de militares na repressão.

Por fim, vamos tratar aqui as especificidades de dois livros ao tratarem das temáticas de repressão e resistência. *História em Documento*, na abertura de seu capítulo sobre a ditadura militar, reproduz um longo trecho da obra *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva. Nesta, o autor conta o cotidiano de sua família após a prisão de seu pai, o Deputado Rubens Paiva.

No dia 20 de janeiro de 1971 era feriado no Rio, por isso dormi até mais tarde. De manhã, quando todos se preparavam para ir à praia (e eu dormindo), a casa foi invadida por seis militares à paisana, armados com metralhadoras. Enquanto minhas irmãs e as empregadas estavam sob mira, um deles, que parecia ser o chefe deu uma ordem de prisão: meu pai deveria comparecer na Aeronáutica para prestar depoimento. Ordem escrita? Nenhuma. Motivo? Só Deus sabe. [...]
Minha mãe me acorda no dia seguinte e se despede de mim. Ela também tinha que ir, junto com a Eliana (minha irmã de quinze anos). Os caras saíram, trancaram a porta, colocaram minha mãe e irmã no banco traseiro de um fusca azul. E agora? Que fazer? (...)
Duas semanas depois, toca o telefone. Minha mãe estava solta. Alívio. Meu pai não. Voltei imediatamente pro Rio e encontrei minha mãe exausta, deitada na sua cama. Tava irreconhecível, muito mais magra. Nos abraçamos e choramos. Tive o pior ataque de asma de minha vida. Ela tinha estado no quartel da Barão de Mesquita, Polícia do Exército, treze dias numa cela individual. Foi interrogada várias vezes, sempre com as mesmas perguntas: ideias políticas do meu pai e quem frequentava a nossa casa. Entre os interrogatórios, era obrigada a ver coleções de fotos e exigiam que as reconhecesse. Mas ela só identificou a do meu pai e da minha família. [...]
Passei anos da minha vida sem saber se tinha ainda um pai ou não. Lembro-me até que um dia, já morando em santos, pensei ter ouvido minha irmã gritar “papai”. Saí correndo feito um louco, rodei pela casa toda, fui pra rua, procurei por todos os cantos, mas não o achei. (...) Era engano meu. Ninguém tinha gritado. Sonhei centenas de vezes com meu pai chegando um dia. Mas foram sonhos. (...)
Rubens Paiva não foi o único “desaparecido”. Há centenas de famílias na mesma situação: filhos que não sabem se são órfãos, mulheres que não sabem se são viúvas. (...) (PAIVA, 1988 *apud* RODRIGUES, 2009, p. 218-219).

O trecho é bastante comovente, permitindo que os alunos compreendam o sofrimento daquela família no dia a dia. Entretanto, o fato de ter sido feito na abertura do capítulo e não ter sido

novamente retomado, mostra como as temáticas cotidianas foram bastante secundarizadas pelos livros desse subgrupo ao tratarem da repressão e da resistência à ditadura. Apenas um deles abordou a temática, e não em seu texto principal.

O último aspecto a ser destacada é a abordagem feita por *Jornadas.hist* da repressão no âmbito educacional. Esse livro dedica um subtítulo à temática, intitulado “A educação sob o regime militar”. Este contém apenas um parágrafo:

A educação no Brasil sofreu um duro golpe durante a ditadura. Diversas medidas foram postas em prática para evitar que as escolas formassem cidadãos críticos e conscientes. Muitos professores foram impedidos de lecionar, acusados de subversão; criaram-se as disciplinas obrigatórias de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, com programas didáticos impostos pelo governo que enalteciam o “milagre brasileiro” e o ufanismo. O arrocho sobre os salários dos professores e a falta de investimentos no setor prejudicaram a qualidade da escola pública. (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 205).

Apesar da abordagem rápida, este é a única obra que apresenta a proposta pedagógica da ditadura, com a tentativa de combate ao pensamento crítico, a instituição de disciplinas com programas ufanistas e a adoção de medidas econômicas para precarizar a escola pública.

5.4 Propaganda política, apoio civil, indiferença e “alienação”

Neste tópico, será analisada a forma como os manuais tratam de outros tipos de relação dos grupos da sociedade civil com a ditadura militar, para além da resistência. Serão abordadas as temáticas da propaganda política como ferramenta para construir legitimidade em torno do regime, da existência de apoios conscientes de determinados setores – em troca de benesses econômicas ou por motivos ideológicos – e outros tipos de comportamento que, se não podem ser caracterizados como apoio explícito ao regime, também não eram formas de resistência, muitas vezes sendo compreendidos como indiferença ou “alienação”.

Os livros do primeiro grupo não abordam em nenhum momento essas questões, limitando-se à narrativa das ações governamentais e da contrapartida advinda dos grupos de oposição. Portanto, começaremos pelo segundo.

O segundo grupo

As obras deste grupo dedicam um espaço bastante reduzido para essas temáticas, com sua abordagem se restringindo basicamente ao período do milagre econômico. Em seus textos

principais, todas em alguma medida destacam o esforço de propaganda política associada ao crescimento econômico e às grandes obras como esforço por parte do regime para se legitimar. Alencar e Cotrim, após citarem alguns feitos do governo Médici na área econômica, afirmam:

Em todas essas iniciativas, formou-se um “clima geral” de euforia. Era tamanho o entusiasmo governamental que essa época ficou conhecida como o período do **“milagre brasileiro”**: a economia cresceu a altas taxas anuais, tendo como base o aumento da produção industrial, o crescimento das exportações e a acentuada utilização de capitais externos. Em contrapartida, o Governo adotou uma rígida política de arrocho salarial e montou amplo esquema de controle autoritário da sociedade. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 152).

Esse trecho já foi citado anteriormente, quando foram discutidas as representações dos livros didáticos sobre economia. Entretanto, aqui é importante perceber outras características dele. Primeiramente, a expressão “clima geral”, para se referir à euforia, aparece entre aspas, o que indica que os autores não concordavam integralmente com sua existência. Posteriormente, é utilizada a expressão “entusiasmo governamental”, qualificando as expectativas positivas com o crescimento econômico como advindas do governo e não da sociedade civil.

Na obra *História e Vida* é feita uma construção semelhante:

Foi a época das grandes obras – as obras faraônicas, como foram chamadas, em alusão às enormes pirâmides construídas pelos faraós no Egito. Entre elas podemos citar a ponte Rio-Niterói e a estrada Transamazônica. Foi nessa época também que o Brasil sagrou-se tricampeão de futebol no México (1970). Tudo isso era usado pelo governo militar como propaganda a seu favor. Assim, havia o Brasil da propaganda, onde tudo ia bem: o país era uma “ilha de tranquilidade” em um mundo conturbado. Por outro lado, havia o Brasil real, com censura, perseguições políticas e tortura. Nessa época, o governo criou um slogan que dizia “Brasil, ame-o ou deixe-o”, ou seja, quem não aceitasse o Brasil como ele era – ou como ele estava – que deixasse o país. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 88).

O “Brasil da propaganda”, baseado no crescimento econômico e na vitória da seleção na Copa do Mundo, é oposto ao “Brasil real”, marcado por atitudes repressivas do governo. Esse trecho, assim como o de Cotrim, realça a ideia de que o período de euforia e otimismo decorrente do milagre econômico se deveu apenas à propaganda governamental, que tinha como objetivo apresentar uma falsa imagem do país.

Na mesma obra, Nelson e Claudino Piletti, ao citarem os beneficiados pelo milagre econômico, apontam alguns setores civis beneficiados pelo regime: “Quer dizer, o Brasil cresceu graças ao esforço de todos – dos trabalhadores, de modo especial – mas quem lucrou foram as multinacionais, os grandes industriais brasileiros, os latifundiários que recebiam

dinheiro do governo para desenvolver seus projetos” (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 87). Entretanto, não fica claro na passagem qual foi o papel desses grupos no apoio e na construção do regime militar. Na sua obra *História e Vida Integrada*, mais recente, os autores não fazem menção aos benefícios conseguidos por esses grupos quando se trata do período.

Os livros *História e Reflexão* e *História e Vida Integrada* mantêm a mesma construção discursiva em seus textos principais, com o crescimento econômico e a vitória na Copa do Mundo de 1970 compreendidos como elementos apropriados pela propaganda governamental. Entretanto, por meio de boxes, é possível ver algumas diferenças narrativas. *História e Reflexão*, no box “Cotidiano na História”, apresenta um trecho adaptado de uma reportagem da revista *Veja*, sobre a euforia da classe média frente às possibilidades de consumo e a festa nas ruas após a vitória da seleção brasileira na Copa:

Em 1970, no domingo em que o capitão Carlos Alberto fez o quarto gol contra a Itália, na Copa do México, e deu à seleção a Taça Jules Rimet – e o cobiçado tricampeonato mundial – andar de carro nas ruas sem uma bandeira verde-amarela tornou-se uma temeridade.

Os adesivos “Brasil: ame-o ou deixe-o” guardaram em todas as faces de um país em que o PIB (Produto Interno Bruto) subia 10% ao ano, as bolsas de valores disparavam, as obras da Transamazônica começavam, e 160 milhões de dólares eram torrados na compra de 16 aviões supersônicos Mirage. (COTRIM, 1999, p. 168-169).

Ao contrário da ideia de “entusiasmo governamental”, utilizada no livro anterior de Cotrim, esse texto mostra as pessoas eufóricas com o período, usando as cores verde e amarelo e o adesivo “Brasil: ame-o ou deixe-o”. Mais adiante, é citada a possibilidade de consumo pela classe média, em trecho já reproduzido anteriormente no tópico sobre economia:

A classe média, entretanto, comemorava as novas possibilidades de consumo. O paraíso nos anos 70 consistia em tirar o automóvel Corcel da garagem, fazer compras no supermercado Jumbo, ver futebol na maravilha do ano – a TV em cores – e sonhar com a próxima viagem a Bariloche na Argentina. (COTRIM, 1999, p. 169).

Queremos chamar a atenção para outro aspecto do trecho: segundo ele, “a classe média comemorava as novas possibilidades de consumo”, mesmo em um país marcado pelo arrocho salarial, pela seca no nordeste e pela perseguição de opositores, sendo tratada como uma das bases sociais do governo no período. Entretanto, é importante destacar que esse trecho não está no texto principal e nem é de autoria de Cotrim, sendo uma reportagem reproduzida em um box, o que talvez possa indicar uma influência da editoração, na tentativa de adequar o livro às exigências dos PCNs e do PNLD.

A mesma hipótese se aplica ao livro *História e Vida Integrada*. Após falarem do milagre econômico e da vitória da seleção na Copa, os autores afirmam: “Tudo isso era usado pelo governo militar como propaganda a seu favor” (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 123). Ligado a esse trecho, está um box, intitulado “Eu te amo meu Brasil”.

Assim como o Estado Novo, o governo militar também usou a propaganda para exaltar o regime, por meio das canções populares. Veja, como exemplo, a seguinte canção de Don e Ravel:

Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
 Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil
 Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
 Ninguém segura a juventude do Brasil (...)

E a marchinha de Miguel Gustavo, tocada em todas as rádios, durante a Copa do Mundo de 1970:

Noventa milhões em ação
 Pra frente Brasil do meu coração
 Todos juntos, vamos
 Pra frente Brasil
 Salve a seleção
 De repente é aquela corrente pra frente (...) (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 123).

Aqui, a novidade em relação a abordagem anterior consiste em tratar o âmbito da propaganda inscrito na cultura, por meio das canções populares. A mesma obra aborda as canções de protesto também por um box, conforme analisado anteriormente. Nesse sentido, parece mais uma vez uma adequação editorial às exigências dos programas oficiais.

Em resumo, as obras deste conjunto basicamente tratam muito pouco dos apoios sociais ao regime, compreendendo-os na maioria das vezes como fruto de uma propaganda que tem como característica principal a falsificação da realidade. Os manuais que circularam na segunda fase do PNLD até apresentam algumas alterações, mas por meio de boxes, o que indica influência da editoração.

O terceiro grupo: PNLDs de 1999, 2002 e 2005

Os três livros analisados neste tópico mantêm uma característica em comum com os anteriores: todos eles consideram a propaganda política como uma estratégia utilizada pelo governo para conseguir apoio popular. Em todos eles, a vitória da seleção na Copa do Mundo de 1970 recebe grande destaque:

Paralelamente, os governantes desencadearam uma campanha patriótica de apoio popular. A seleção brasileira de futebol encarnou o símbolo da nacionalidade vitoriosa ao conquistar o tricampeonato mundial no México, em 1970. Setores da sociedade beneficiados pela expansão econômica viviam a ilusão do “Brasil grande”, o país que ingressaria no mundo desenvolvido. As propagandas nacionalistas veiculadas pelo governo ditatorial nos meios de comunicação repetiam slogans do tipo “Brasil, ame-o ou deixe-o”, numa alusão aos milhares de pessoas perseguidas que se exilavam no exterior. O crescimento também foi facilitado pela apatia de grande parte da população diante da exclusão econômica, social e política sofrida por tantos outros. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 176).

A euforia em torno da vitória brasileira na Copa do Mundo de 1970, realizada no México, ajudava a encobrir a repressão e a tortura aplicada contra os opositores do regime, levados à prisão de forma arbitrária. À esquerda, máquina de tortura frequentemente usada no período. À direita, o técnico Zagallo e o capitão Carlos Alberto Torres desfilam em carro aberto junto com a Taça Jules Rimet, em comemoração à conquista do tricampeonato. (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 230).

O tricampeonato da seleção brasileira de futebol teria sido habilmente manobrado pela ditadura militar para construir a imagem do “Brasil Grande Potência”. Antes da copa, o então presidente Emílio Garrastazu Médici tirou fotografias fazendo embaixadas para criar uma relação de proximidade com o futebol. Após a vitória, a revista Manchete publicou esta foto. (CAMPOS *et al*, 2002, p. 114)

Os trechos destacam a utilização de uma propaganda nacionalista e ufanista, a partir da conquista no âmbito esportivo, como ferramenta de legitimação social do regime. *História Temática* associa diretamente essa estratégia à tentativa de encobrir a repressão. O trecho reproduzido é legenda de duas imagens: apresentadas lado a lado, estão uma máquina de tortura e o capitão da seleção Carlos Alberto Torres, desfilando ao lado do técnico Zagallo, e festejado por uma multidão (imagem 48). *O jogo da História* destaca a estratégia de Médici, ao tentar se associar ao esporte e ao time nacional como forma de angariar popularidade.

A abordagem feita por *História: cotidiano e mentalidades* é aquela que destaca mais profundamente as relações entre diferentes grupos da sociedade civil e a ditadura. Primeiramente, ao tratar de latifundiários, industriais e banqueiros, os autores elencam as formas como esses grupos foram beneficiados pelo regime.

Além dos militares, outros setores deram sustentação ao regime militar instalado em 1964. Entre eles destacam-se os grandes produtores rurais, que foram beneficiados pela política de incentivo às exportações e pela aquisição de máquinas agrícolas. Os donos de indústrias e banqueiros conseguiram facilidades para a obtenção de créditos e foram favorecidos pela política de expansão do mercado interno, que criava mecanismos de incentivo ao consumo, alavancando as vendas. Em retribuição, muitos desses empresários colaboravam com o regime financiando organismos encarregados da repressão a opositores. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 174).

O trecho aponta esses setores como fundamentais na sustentação do regime, além dos militares. Faz isso de maneira bastante enfática, destacando inclusive o financiamento da repressão em troca das benesses conseguidas. Cabe lembrar que *História Temática* também apontou o financiamento da repressão por setores civis, conforme explicitado no tópico sobre repressão e resistência.

Além desse apoio explícito, o livro de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo destaca outras classes sociais beneficiadas pelo regime:

Os componentes da classe média também foram beneficiados pelo regime militar instalado em 1964. Muitos passaram da condição de empregados a de proprietários de pequenos negócios, estimulados pelo grande crescimento econômico do período. Já os trabalhadores técnicos e de nível superior tiveram significativa melhora em seus salários e conseguiram o acesso a bens de consumo duráveis, automóveis, geladeiras e outros eletrodomésticos, facilitado pelo surgimento dos cartões de crédito e pela criação dos consórcios. Cresciam as possibilidades de poupar dinheiro e investi-lo em aplicações bancárias ou em ações nas bolsas de valores. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 174).

Embora não apareçam como apoiadores diretos, estes setores também não são opositores ao regime, tendo gozado de benefícios decorrentes de sua política econômica. Importante ressaltar que os autores destacam inclusive os benefícios a trabalhadores, ainda que de um nível mais elevado. É uma diferença significativa, já que essa classe social foi colocada pela maioria absoluta dos livros analisados como prejudicada pelos governos militares.

História Temática e *O jogo da História* destacam ainda um tipo de apoiadores, embora não se refiram às classes sociais a que pertençam: os grupos paramilitares de direita. Ao tratar da conjuntura de 1968, o primeiro traz a seguinte afirmação: “Grupos armados de direita e de esquerda faziam-se presentes em atentados contra as universidades, teatros, representações diplomáticas estrangeiras e bancos” (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 230). Não se cita quais grupos de esquerda seriam esses. O segundo manual, ao tratar do mesmo ano, aborda a invasão de uma exibição da peça de teatro *Roda Viva*, de Chico Buarque: “O teatro foi invadido pelo CCC (Comando de Caça aos Comunistas), que destruiu cenários, agrediu fisicamente os atores e parte do público, e acabou por impedir a continuidade do espetáculo” (CAMPOS et al, 2002, p. 54). Importante destacar que, embora tenham agido em defesa do governo, esses grupos não são parte do aparelho estatal, e por isso foram tratados neste tópico. O Comando de Caça aos Comunistas volta a ser abordado pelos manuais mais recentes, que serão analisados à frente.

Por fim, cabe destacar a abordagem que *O jogo da História* faz da Jovem Guarda. Os livros que circularam na segunda fase do PNLD tiveram como expediente bastante comum

tratar dos artistas engajados na “resistência cultural”. Esse manual, entretanto, aborda o movimento liderado por Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléia, visto como “alienado”:

A esquerda brasileira, indignada diante da fixação dos jovens em carrões e comportamentos importados, chegou a organizar uma “passeata contra as guitarras” e a “Frente Ampla da MPB contra o iê-iê-iê”, com participação de Elis Regina, Chico Buarque, Wilson Simonal, Jair Rodrigues, Geraldo Vandré, entre outros. (CAMPOS *et al*, 2002, p. 138).

Apesar de não serem apresentados como apoiadores do regime, a postura desses artistas e dos jovens que os seguiam também não pode ser enquadrada como resistência, uma vez que aderiam a uma forma de rebeldia que não questionava diretamente o regime militar. O mesmo livro, entretanto, traz uma fala de Wanderléia, se defendendo das acusações:

Wanderléia, a musa do movimento, rebate a fama de alienação: “Para a época, fomos revolucionários. Na rua, as mães puxavam os filhos e cuspiam em mim. Dentro da estrutura patriarcal e num país em que a mulher era malvista, eu era rebelde, numa época em que as estruturas começavam a ser derrubadas, em que surgia a pílula anticoncepcional. (CAMPOS *et al*, 2002, p. 54).

O trecho é bastante interessante, pois trata da questão da rebeldia não direcionada ao poder exercido pelo Estado, mas no âmbito comportamental, questionando o patriarcado e comemorando o surgimento da pílula anticoncepcional. Isso representa, em alguma medida, um deslocamento da narrativa, compreendendo outras formas de posicionamento na época para além das questões da política institucional.

Os três livros analisados aqui, portanto, abordam mais diretamente a existência de grupos que apoiaram a ditadura militar e colaboraram para sua sustentação. Além disso, dão ênfase a uma série de comportamentos que não podem ser inscritos na dicotomia estabelecida entre apoio ou resistência.

O terceiro grupo: PNLDs de 2008, 2011 e 2014

Os livros que circularam nessas edições do PNLD mantiveram os aspectos principais da temática, em relação aos anteriores. Todos trabalham, em alguma medida, a existência de um clima de euforia durante o Milagre Econômico, associado ao triunfo na Copa do Mundo e à exaltação de valores nacionalistas. *História em Documento* cita também as vitórias automobilísticas e a realização de uma festa cívica no sesquicentenário da independência como formas de promover o governo:

O “milagre econômico” beneficiou os ricos e ampliou a capacidade de consumo das classes médias, dando-lhes perspectiva de ascensão social. O clima de otimismo aumentou com a conquista do tricampeonato mundial de futebol, em 1970, e com as vitórias automobilísticas na Fórmula I. Na mesma época, comemorava-se o sesquicentenário da independência (1972). (RODRIGUES, 2009, p. 226).

Os benefícios econômicos concedidos à elite e à classe média, por meio do incremento das possibilidades de consumo, também estão presentes no trecho. *Encontros com a História e Jornadas.hist* fazem associações semelhantes entre esses dois grupos e o regime, inclusive com o primeiro destacando o papel dos empresários no financiamento da repressão. Já *Vontade de Saber História*, embora não faça essa delimitação, também demonstra a existência de “auxílio de uma parte da população civil” ao regime militar: “Após o golpe, a cúpula das forças armadas assumiu as funções de governo, contando com o auxílio de uma parcela da população civil, com a qual dividiu parte do poder e dos privilégios. Os militares garantiam o controle social por meio do autoritarismo e da repressão policial” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2012, p. 194). Ainda que não especifique quais grupos são esses, o manual demonstra a existência de apoios civis ao regime militar em troca de benesses.

Os movimentos paramilitares de direita são tratados por três manuais: *Encontros com a História*, *História em Documento* e *Vontade de Saber História*. Todos apontam o Comando de Caça aos Comunistas (CCC). O segundo, além deles, elenca também a Ação Anticomunista Brasileira (AACB) e a Vanguarda de Caça aos Comunistas (VCC). Assim como nos livros analisados no item anterior, a existência de organizações armadas fora do Estado à direita se faz presente na maioria destes manuais. Isso é bastante relevante, pois além de demonstrar o apoio de grupos radicalizados ao regime, não apresenta a violência não estatal como prática política exclusiva de grupos de esquerda.

A Jovem Guarda é apresentada por *Encontros com a História* e *Vontade de Saber História*, novamente destacando a ausência de temáticas políticas em suas letras e as críticas que recebiam de artistas mais engajados.

Alguns livros trazem especificidades interessantes sobre as temáticas do apoio civil e da propaganda política. *Encontros com a História*, ao tratar da repressão no âmbito da OBAN, destaca: “Em São Paulo, a Oban tinha o apoio do governador Abreu Sodré e de Paulo Maluf, prefeito da capital” (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 195). Posteriormente, ao tratar da Copa de 70, é dito:

A vitória brasileira na Copa do Mundo de Futebol, em 1970, por exemplo, foi habilmente utilizada para reforçar a boa imagem do governo, que recebeu os jogadores como heróis e decretou feriado nacional para o carnaval da vitória. Médici, pessoalmente, entregou aos jogadores prêmio em dinheiro, enquanto o prefeito de São Paulo, Paulo Maluf, utilizava verbas públicas para doar um automóvel para cada jogador. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 199).

Ambos os trechos são importantes por demonstrar a existência de apoio à ditadura entre políticos civis de direita.

Historia em Documento também relata o papel da imprensa em esconder os problemas reais da população, promovendo um clima de ufanismo baseado na ocultação das mazelas sociais.

Graves problemas nacionais e importantes acontecimentos foram inteira ou parcialmente escondidos da população. Pouco se comentou sobre a grande seca de 1970, que castigou o sertão nordestino e levou multidões de flagelados a saquearem feiras e mercados. A imprensa deu mais destaque à construção da Transamazônica e à ocupação da Amazônia, vista como solução para o Nordeste e fonte de riquezas para o país. Também nada se divulgou sobre o desmatamento, a invasão de áreas indígenas e a apropriação de enormes extensões de terras por poderosos grupos industriais do Sudeste e estrangeiros. (RODRIGUES, 2009, p. 226).

A escolha da imprensa em destacar mais alguns assuntos que outros não é condicionada à atuação do governo, o que nos permite conjecturar que a autora buscou demonstrar a existência de apoios ao regime também nesse meio, a despeito da censura.

Por fim, cabe destacar que *Jornadas.hist* e *Vontade de Saber História* abordam a utilização, por parte da ditadura, como forma de propaganda, a partir da instituição de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Ambos compreendem essas disciplinas como ferramentas para a difusão da ideologia do regime e construção de uma visão ufanista.

Concluindo, todos os livros do terceiro grupo apresentam formas de construção da legitimidade do regime que vão além da repressão, demonstrando a existência de apoios e/ou posições de indiferença e “alienação” em diferentes setores da sociedade civil.

5.5 O processo de abertura política

O primeiro grupo

Os manuais desse grupo foram escritos antes que a abertura política do regime militar se completasse, com a transmissão do cargo para um político civil. Ambos têm em comum o

fato de não compreenderem as oposições como sujeitos significativos neste processo. Entretanto, as explicações que mobilizam são ligeiramente diferentes.

Borges Hermida produz uma narrativa bastante linear, que não trata dos avanços e recuos presentes no processo de transição democrática. Segundo esta, após o “radicalismo dos primeiros anos”, a trajetória política do país teria voltado a seguir seu curso normal:

Com o tempo, a revolução perdeu o radicalismo dos primeiros anos. Foram aprovadas leis que permitiam a formação de vários partidos (pluripartidarismo), concediam anistia aos punidos pelos governos revolucionários e restabeleciam as eleições diretas para governadores, realizadas no dia 15 de novembro de 1982. (HERMIDA, 19??, p. 84).

O trecho começa com a expressão “com o tempo”, como se o fim do radicalismo dos primeiros anos fosse algo normal, decorrente da passagem dos anos e independente das ações dos sujeitos envolvidos. Três eventos são citados como marcantes nesse processo de normalização: aprovação da lei que permitia a volta dos partidos políticos, da anistia e das eleições diretas para governadores. Não são problematizados os contextos específicos que levaram a essas alterações, o que demonstra a forte presença de uma teleologia no texto, como se o curso da história tivesse seguido à revelia dos sujeitos envolvidos.

Já Elian Alabi Lucci considera a abertura como resultado das intenções dos presidentes militares, começando por Geisel:

Com Geisel, iniciou-se a **abertura política**, apresentando um projeto de eleições normais, formação de partidos políticos e maior liberdade de imprensa. Algumas medidas excepcionais ainda foram tomadas, como o fechamento do Congresso (1977) e a nova política eleitoral, conhecida, nos meios políticos, como “pacote de abril”, que estabelecia entre outras coisas a eleição indireta de um senador por Estado, que ficaria conhecido como “Senador Biônico”. (LUCCI, 1983, p. 95).

A abertura é compreendida como realização de eleições, formação de partidos e maior liberdade de imprensa. Ao contrário de Borges Hermida, Lucci não compreende o processo como algo linear em direção à devolução do poder aos civis, ressaltando o fechamento do Congresso e a edição do pacote de Abril como “medidas excepcionais” tomadas. Cabe ressaltar que o autor não explica as motivações dessas medidas e o impacto que causaram. Mais adiante no texto, cita a revogação do AI-5 como mais um passo na direção de consolidar a abertura.

Em relação a Figueiredo, Lucci afirma:

Esse presidente foi substituído pelo **General João Baptista de Oliveira Figueiredo**, que tomou posse em março de 1979, com mandato até 1985. Pode dizer-se que a maior obra do atual Presidente foi a total abertura política, com a realização de eleições diretas em todos os níveis, tendo-se formado os seguintes partidos políticos:

- **PDS** (Partido Democrata Social);
- **PMDB** (Partido do Movimento Democrático Brasileiro);
- **PDT** (Partido Democrático Trabalhista);
- **PTB** (Partido Trabalhista Brasileiro);
- **PT** (Partido dos trabalhadores). (LUCCI, 1983, p. 95, *grifos do autor*).

O autor considera a existência de uma “total abertura política”, que não só se deveria ao presidente Figueiredo, mas seria sua maior obra. Ele lista o surgimento de cinco partidos políticos, mas estes não são considerados atores relevantes na conjuntura.

Assim, por estratégias diferentes, ambos os autores minimizam o papel das oposições na abertura política, considerando a abertura democrática ou uma decorrência natural que aconteceu “com o tempo”, ou uma iniciativa dos militares, ainda que tenham sido tomadas algumas “medidas excepcionais”, eufemismo para o fechamento do congresso e a edição de uma legislação eleitoral que beneficiava o partido do governo.

O segundo grupo

Os manuais deste conjunto mudam significativamente sua narrativa sobre a abertura política. Apesar de ainda compreenderem a abertura como iniciativa de Geisel, apresentam-na como forçada pelo crescimento das oposições na sociedade civil.

Diante dos fracassos da política econômica e da crescente mobilização dos diversos setores da sociedade civil, o Governo Geisel viu-se forçado a esboçar um projeto de “abertura política”, visando democratizar o País. Enquanto a maioria dos brasileiros reclamava mudanças rápidas, o general Geisel defendia um processo de redemocratização “lento e gradual”. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 153).

O presidente Geisel logo percebeu a necessidade de permitir uma certa liberalização do regime, ou seja, nas suas próprias palavras, “um processo gradual e seguro de aperfeiçoamento democrático”. Ele viu que não era possível governar com a oposição de todos. Na linguagem popular, seria preferível “perder os anéis do que perder os dedos”. Por isso começou suavizando a censura. Os grandes jornais foram liberados. Permaneceu a censura aos pequenos jornais, como *O Pasquim* e *O São Paulo* (Da Arquidiocese de São Paulo) etc., e às obras de arte, como música, cinema, teatro. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 88).

Ao contrário dos livros do primeiro grupo, estes compreendem o crescimento da oposição na sociedade civil, em grande medida devido à crise econômica, como determinante para a abertura política, obrigando os militares a proporem um projeto de abertura, ainda que “lento

e gradual”. Essa dinâmica é oposta à liberalização mais rápida desejada pela sociedade. A narrativa estabelece uma oposição total, não existindo pontos de apoio civil aos militares.

À exceção de *História do Brasil para uma Geração Consciente*, os livros explicam a existência de divisões no interior das forças armadas, com o grupo da chamada “linha dura” sendo responsável por uma série de medidas repressivas para tentar parar a liberalização do regime, liderada pelo grupo que seria mais moderado e ligado a Geisel. Dentre essas medidas, os manuais destacam os assassinatos do jornalista Vladimir Herzog e do operário Manuel Fiel Filho:

Essas mortes representavam a ação de forças militares descontentes com a abertura do regime que o general Geisel encaminhava e favoráveis ao aumento da repressão. Como reação a essas forças repressivas, o general Geisel começou a exercer um controle maior sobre as forças de segurança. Uma de suas medidas foi a demissão do comandante do II Exército, responsável pela unidade militar onde ocorreu a morte de Herzog e Manuel Fiel Filho. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 88).

Os comandantes dos órgãos de repressão do regime militar não suportavam a idéia de uma abertura democrática. Por isso, continuavam agindo com a mesma violência do período anterior. Em São Paulo foram presos e mortos, nas dependências do II Exército, o jornalista Vladimir Herzog (1975) e, posteriormente, o operário Manuel Fiel Filho (1976). (COTRIM, 1999, p. 170).

Essas mortes também são apontadas como responsáveis pelo crescimento da insatisfação popular com a ditadura. Em *História e Vida Integrada*, Nelson e Claudino Piletti (2001) destacam: “Na catedral da Sé, em São Paulo, o cardeal D. Paulo Evaristo Arns promoveu um culto ecumênico em memória de Herzog, com grande participação popular. A população voltava a participar” (p. 124). Corroborando a participação popular descrita no texto, está uma foto da cerimônia, onde é possível ver uma grande multidão em frente à catedral (imagem 49). Herzog e Manuel Fiel Filho são citados por praticamente todos os livros que serão analisados daqui em diante, constituindo-se como importantes personagens nas narrativas produzidas sobre a abertura política.

Ainda em relação ao governo Geisel, os manuais destacam a importância do MDB, considerado um ator importante na abertura política, com vitórias nas eleições de 1974. A tomada de medidas na tentativa de conter o avanço das oposições e manter o controle do processo sob os militares são expressas pela edição do “Pacote de Abril”:

O que fez então o presidente? Fechou o congresso e decretou um conjunto de medidas que ficou conhecido como “Pacote de Abril”, pois era abril de 1977. Dentre essas medidas, destacaram-se as seguintes: entre os dois senadores de cada Estado, um deveria ser escolhido indiretamente, o que levou a ficarem conhecidos como “senadores biônicos”; os governadores continuariam a ser escolhidos em eleições

indiretas; a propaganda na televisão ficaria reduzida à apresentação do nome, número e currículo dos candidatos, sem debates; e, ainda, o mandato do sucessor do presidente foi aumentado para seis anos. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 89).

Esse trecho esclarece as medidas contidas no Pacote de Abril e as apresenta como tentativas dos militares de conter o avanço das oposições. Nesse sentido, os manuais deste grupo não estabelecem uma narrativa linear acerca da abertura: esta é compreendida como avanços e recuos dos militares, frente às pressões da sociedade civil, da oposição organizada em torno do MDB e, por outro lado, da resistência dos setores “linha-dura” das forças armadas.

Já durante o governo Figueiredo, os manuais conferem grande protagonismo aos movimentos sociais. O primeiro deles diz respeito à campanha pela anistia. Em *História do Brasil para uma Geração Consciente*, esta não é citada, com a lei da anistia sendo compreendida como uma concessão do presidente.

Nesse sentido, o presidente Figueiredo assumiu o compromisso histórico de promover a “abertura política”, visando à democratização do País. Como resultados concretos e positivos, destacam-se: a liberalização da censura, a anistia a diversos condenados políticos, a volta ao pluripartidarismo, a volta das eleições diretas para Governador de Estado. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 153).

Os autores apresentam uma visão relativamente elogiosa da postura de Figueiredo, considerando os resultados de seus esforços como positivos, entre eles a anistia. Entretanto, os demais manuais destacam a luta popular em torno da anistia. Primeiramente, trazem imagens sobre a campanha, de forma a ilustrar a existência de mobilização social em torno da causa (imagens 31, 50 e 51). Além disso, tratam da questão também em seus textos:

A primeira grande campanha popular foi a campanha pela anistia, isto é, pela anulação das condenações daqueles que tinham sido punidos pela ditadura militar. A campanha foi vitoriosa. A anistia foi aprovada pelo Congresso em agosto de 1979. Assim, os brasileiros puderam voltar ao Brasil, e as pessoas cassadas readquiriram seu direito político de poder disputar eleições. Mas não foi uma vitória completa, pois a anistia não foi “ampla, geral e irrestrita” como pretendia o movimento popular. Colocaram-se restrições – como a avaliação por comissões especiais – para aqueles que pretendiam voltar aos empregos públicos. Assim, por exemplo, mais de 7000 militares punidos não puderam voltar às Forças Armadas. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 89).

Importante perceber que estes três manuais apresentam uma visão crítica em relação à anistia, compreendendo-a como resultado da mobilização popular, mas tendo limitações, como as restrições à reintegração dos funcionários públicos demitidos.

Ainda durante o governo Figueiredo, os manuais destacam o crescimento das greves de diferentes categorias de trabalhadores, como funcionários públicos, operários e metalúrgicos

da região do ABC Paulista. *História do Brasil para uma Geração Consciente*, embora não cite a questão em seu texto principal, contém uma foto sobre a repressão policial aos grevistas, em 1980. A reprodução da imagem é importante, pois mostra a existência de práticas repressivas mesmo durante o último dos governos militares (imagem 51). Essa repressão também está expressa no texto de *História e Vida*:

Os operários, especialmente os metalúrgicos de São Bernardo do Campo e São Paulo, recomeçaram as greves por melhores salários. Por um lado, o governo parecia tolerar aqueles movimentos; por outro, quando a greve acontecia mandava a polícia reprimir e até prender os grevistas. Os próprios funcionários públicos, como os professores, começaram a fazer greves em vários Estados, tentando melhorar suas condições de trabalho e seu salário. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 89).

As obras mais recentes – *História e Reflexão* e *História e Vida Integrada* – ainda tem outra característica importante ao tratar desses movimentos: constroem a imagem de Lula como líder sindicalista e personagem central na abertura política. O manual de Cotrim o cita de forma bastante breve: “Dentre elas, destacam-se as greves dos operários metalúrgicos de São Bernardo do Campo, em São Paulo, sob a liderança sindical de Luís Inácio Lula da Silva” (COTRIM, 1999, p. 171). Já Nelson e Claudino Piletti dedicam um box inteiro, intitulado “Surge uma nova liderança: Luís Inácio da Silva, o Lula”, onde há uma foto do metalúrgico discursando em uma assembleia operária (imagem 52).

No período em que esses livros foram editados, Lula já havia se tornado um político de expressão nacional, tendo concorrido a três eleições presidenciais e ficado em segundo lugar em todas elas. Nesse sentido, a sua trajetória política parece ter levado a uma reavaliação a posteriori do personagem, já que nos livros mais antigos ele não havia sequer sido citado. Nelson e Claudino Piletti também tratam como personagens importantes para a abertura Leonel Brizola, eleito governador do Rio de Janeiro pelo PDT em 1982, e Miguel Arraes, com uma foto (imagem 53), no manual *História e Vida*, retratando sua volta do exílio. Na legenda, cita-se sua eleição para governador de Pernambuco em 1986.

Concluindo, os livros desse grupo estabelecem uma visão bem mais complexa em relação à abertura, destacando a participação importante de setores da oposição e seus líderes, a resistência por parte da “linha-dura” das Forças Armadas, as idas e vindas de Geisel e Figueiredo e o papel dos movimentos sociais, sobretudo a Campanha da Anistia e as greves de metalúrgicos do ABC paulista.

O terceiro grupo: PNLDS de 1999, 2002 e 2005

Os livros desse subconjunto apresentam representações bastante diversas em relação ao processo de abertura política. Entretanto, tem em comum o fato de abordarem aspectos e movimentos sociais que não haviam sido tratados pelos livros do grupo anterior. Para fins de organização, eles serão analisados separadamente.

História: Cotidiano e Mentalidades compreende o processo de forma bastante linear, sem problematizar suas contradições. A iniciativa é conferida aos próprios militares, por meio da posse de Geisel.

Em 1974, tomou posse um novo presidente militar, o general Ernesto Geisel, que prometeu fazer o país voltar ao caminho da normalidade democrática, através de uma política “lenta, gradual e segura” de distensão política. O governo procurou eliminar a tortura de presos políticos e reduzir o poder dos órgãos de segurança, enquanto a sociedade tentava se reorganizar, ocupando os espaços políticos. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 178).

O livro não aborda as diferenças existentes no interior das Forças Armadas, responsáveis por resistências ao processo de distensão proposto pelo presidente. Após essa iniciativa, indicam o crescimento das mobilizações populares:

Novas formas de mobilização política foram criadas: movimentos contra o custo de vida e pela moradia, o Comitê Brasileiro pela Anistia, o movimento negro e o movimento de mulheres. Antigos sindicatos reergueram-se sob lideranças recém-surgidas e renovaram o discurso da esquerda tradicional. Sob pressão popular, o cauteloso processo de distensão de Geisel se acelerou e transformou-se em “abertura” política no governo de seu sucessor, João Batista Figueiredo. O regime acabou por conceder a anistia aos exilados e presos políticos, e permitiu a reorganização do quadro pluripartidário. (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 178).

É importante destacar, neste trecho, a ideia de surgimento de diferentes formas de mobilização, como os movimentos por custo de vida e moradia, o movimento negro e o movimento de mulheres. Ao fazer isso, o livro aponta uma diversidade de atores políticos e pautas envolvidos na abertura, destacando a existência de uma renovação no discurso da esquerda tradicional. Além destes, destaca também movimentos já citados pelos livros do segundo grupo, como o sindicalismo e o Comitê pela Anistia. Em relação ao primeiro, mantém-se a construção de Lula como personagem importante, com a reprodução de uma foto sua numa assembleia (imagem 33), acompanhada da legenda “Lula: liderança operária que emergiu no contexto da crise” (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 178). Já em relação à anistia, ela é compreendida como concessão do governo frente às pressões populares. Entretanto, suas

limitações não são apontadas, citando-se apenas que ela beneficiou exilados e presos políticos.

Em *História Temática*, o processo é compreendido de forma conflituosa. A abertura proposta por Geisel continua sendo vista como uma forma dos militares manterem o controle da situação frente ao crescimento das oposições. Entretanto, as divergências no interior das forças armadas, com a resistência da “linha dura” à abertura política são bastante presentes na narrativa. Além dos assassinatos de Vladimir Herzog e Manuel Fiel Filho, citam-se outros atentados desta ala dos militares:

No entanto, a abertura política, mesmo lenta, sofria reações da chamada “linha dura” do regime. Foram vários os atentados contra jornalistas e os sequestros de pessoas ligadas à Igreja, representantes de duas instituições que reagiam às limitações do Estado democrático impostas pelo regime militar. Além disso, cartas-bomba foram enviadas para as sedes de alguns órgãos democráticos, como a Ordem dos Advogados do Brasil. (OAB). (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 233).

Neste trecho, recebem bastante destaque os atentados a jornalistas, membros da Igreja e à OAB. Estes também são considerados sujeitos importantes no processo de abertura, somando-se aos partidos políticos e sindicalistas e, dessa forma, representando uma base social de oposições mais diversificada que aquela tratada pelos livros do segundo grupo.

Outro evento que merece importância nessa questão é o atentado do Riocentro:

O episódio mais grave desse movimento ocorreu em 30 de abril de 1981, quando duas bombas explodiram no Centro de Convenções do **Riocentro**, no Rio de Janeiro. Lá acontecia um espetáculo de música popular com a participação do compositor Chico Buarque, entre outros, em comemoração ao Dia do Trabalho, 1º de maio. Uma delas explodiu acidentalmente, dentro de um carro localizado no estacionamento, matando o sargento que a carregava e ferindo gravemente um capitão. A outra explodiu no centro de força do Riocentro sem causar danos humanos. (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 233-234, *grifos dos autores*).

Cabe destacar nesse trecho o engajamento de artistas, personificados pela figura de Chico Buarque, no processo de abertura. Na mesma página, o manual reproduz a letra da música “O bêbado e o equilibrista”, de João Bosco e Aldir Blanc, lançada em 1979, que narrava o otimismo com o processo de abertura. Contempla, assim, a dimensão das representações culturais acerca do período. Atrás da letra, está localizada uma foto de Fernando Gabeira voltando do exílio, ilustrando a temática da música (imagem 54).

O jogo da História praticamente não trata do processo de transição do regime militar para a democracia. Uma rápida menção é feita no capítulo sobre o carnaval, ao tratar de uma ação do governo de Leonel Brizola sobre a festa popular:

No carnaval de 1984, o governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, representante da oposição ao regime militar, inaugurou o sambódromo. Retirou-se o carnaval das ruas da cidade. Uma nova moldura de paredes de concreto passou a ser utilizada para contê-lo. No lugar das ruas e avenidas, tradicionais passarelas do samba, o desfile transcorreria, a partir de então, numa pista (a palavra grega **dromo** quer dizer “velocidade”) (CAMPOS *et al*, 2002, p. 226, *grifos dos autores*).

A rápida menção a Brizola não é feita diretamente por questões políticas, mas por sua atuação na transformação de uma festa cultural. Em seguida, os autores concluem relacionando o carnaval à abertura política:

No mesmo ano de 1984, das praças de todo o país ergueram-se palcos e tabladros. E milhões de pessoas, na posição de contracena, gritavam palavras de ordem e tentavam escrever um novo enredo para esse país. E essa ainda é uma peça que está por fazer. Esse ainda é um carnaval que está por brincar. (CAMPOS *et al*, 2002, p. 226).

Do trecho acima, cabe destacar a posição de protagonismo conferida às “milhões de pessoas”, que seriam responsáveis pela criação do “novo enredo”: a democracia. É uma afirmação bastante importante, pois coloca nas pessoas comuns o papel de principais agentes da história e responsáveis por sua construção.

O terceiro grupo: PNLDs de 2008, 2011 e 2014

Os livros deste subgrupo incorporam uma série de características existentes nas obras anteriores e, apesar de algumas diferenças de interpretação, possuem muitas características em comum. Por exemplo, a iniciativa do processo de abertura é referida a Geisel, frente à crescente oposição na sociedade civil, derivada em grande medida do esgotamento do Milagre Econômico.

Assim, quando Geisel assumiu o governo, tinha dois desafios: recuperar o prestígio dos militares e promover a abertura do regime sem o risco de convulsão social. A situação era muito complicada, pois além do desgaste político provocado pelo AI-5 e pelo aprofundamento da ditadura durante o governo Médici, a população já demonstrava sinais de descontentamento com a crise econômica. De fato, o “milagre econômico” já apresentava sinais de crise, a inflação voltou a crescer, e o país sentia os reflexos da crise do petróleo e da recessão mundial. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 211).

Estava cada vez mais difícil para o governo camuflar a concentração de renda, a desigualdade social, as arbitrariedades cometidas pelos órgãos de repressão, a censura aos meios de comunicação e às manifestações artísticas. Geisel demonstrou relativa disposição para reverter o quadro de autoritarismo. Revogou o AI-5 em 1978, entrando em confronto com setores do governo favoráveis às perseguições políticas e à tortura. (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 208).

Além da carestia econômica, os trechos estabelecem uma espécie de cansaço da sociedade em geral com as práticas autoritárias, que teriam gerado um desgaste e só haviam sido toleradas por conta da “camuflagem” praticada pelo governo.

Outro ponto em comum destes manuais é considerarem o MDB como um ator relevante no processo de abertura política, sobretudo por conta de suas vitórias eleitorais nos anos de 1974, 1976 e 1978. As duas primeiras, inclusive, consideradas responsáveis pela atitude do governo de promover mudanças na legislação eleitoral, com o “pacote de abril”, para favorecer a ARENA. A volta do pluripartidarismo, para as eleições de 1982, é citada por todos os manuais, à exceção de *Encontros com a História*, como um sinal de maior abertura do regime. Este livro faz uma interpretação diferente da questão:

Outra comprovação da abertura controlada foi a implantação do pluripartidarismo. Para tentar impedir que o MDB conseguisse maioria nas eleições para o Congresso de 1982, que iria escolher o novo presidente, a estratégia dos militares foi a aprovação de uma Nova Lei Orgânica dos Partidos, em novembro de 1979. Esta lei extinguiu o bipartidarismo (ARENA e MDB), que havia sido adotado após o golpe político-militar de 1964, e adotou o pluripartidarismo com o objetivo de enfraquecer o MDB. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 214).

Neste trecho, a volta do pluripartidarismo não é concebida como uma vitória das oposições frente ao regime, mas como uma concessão deste para manter o controle do processo e enfraquecer o MDB.

A existência de movimentos contrários à abertura no interior das forças armadas, identificados como “linha-dura” e responsáveis por uma série de atentados é citada em todos os manuais, assim como os assassinatos de Vladimir Herzog e Manuel Fiel Filho. Nesse sentido, o processo está longe de ser compreendido como algo linear, com a ação do governo sendo condicionada tanto pelas pressões da sociedade civil por uma abertura mais lenta como pelos atos desses grupos radicalizados pela manutenção do autoritarismo.

A participação dos diferentes grupos e movimentos sociais na abertura está presente em todos os livros. São citados, em pelo menos um dos manuais, os seguintes: trabalhadores urbanos (bancários, professores, médicos, engenheiros, advogados, etc.), Igreja Católica, OAB, Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), Movimento Feminino pela Anistia,

movimento estudantil, entidades defensoras dos direitos humanos, Movimento Custo de Vida, Comitê Brasileiro pela Anistia, Associação Brasileira de Imprensa e sindicalismo dos metalúrgicos no ABC. Estes últimos são retratados em todos os manuais, seja por meio de imagens ou no texto principal, com Lula se consolidando como personagem central no processo de abertura e, portanto, na oposição à ditadura militar.

A anistia também é um tema bastante recorrente, embora com abordagens diferentes. Quatro obras – *Encontros com a História*, *Projeto Araribá*, *História em Documento e Jornadas.hist* - a consideram como conquista de uma ampla campanha de mobilização popular, enquanto *Vontade de Saber História* destaca apenas que ela foi editada por Figueiredo, sem citar o movimento popular em sua defesa. Outra característica de alguns destes livros é que apontam limitações importantes na Lei de Anistia.

Por isso é que, apesar da vigorosa campanha popular pela “anistia ampla, geral e irrestrita”, o governo fez aprovar no Congresso uma lei de anistia que não incluía guerrilheiros com penas a cumprir, citava os delitos perdoados e não reconhecia os direitos daqueles que perderam cargos e patentes por motivos políticos. Além disso, o governo recusou a hipótese de investigar e punir crimes cometidos por policiais militares e militares contra presos políticos. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 214).

A campanha popular exigia uma anistia ampla, geral e irrestrita, isto é, que abrangesse todos os punidos pela ditadura, restituindo-lhes plenos direitos, além de cargos e patentes perdidos. A anistia de 1979 não incluiu 195 condenados por “crime de terrorismo, assalto e sequestro”. A reintegração de servidores civis e militares dependia de uma petição aprovada pelo governo. (RODRIGUES, 2009, p. 250).

Para substituir Geisel na presidência, foi escolhido o general João Baptista Figueiredo, que assumiu o governo prometendo continuar a abertura e democratizar o país. Em agosto de 1979, foi aprovada a **Lei da Anistia**. A lei anulou os crimes políticos das pessoas consideradas subversivas, mas também perdoou os agentes de repressão responsáveis por mortes e torturas. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2012, p. 205, *grifos dos autores*).

Dentre as limitações apontadas nos trechos acima, encontram-se a manutenção de penas para alguns presos políticos, os limites à reintegração de funcionários públicos punidos pelo regime e o perdão de militares torturadores e assassinos. Sendo assim, é importante marcar que parte significativa dos manuais não considera que a anistia foi ampla e irrestrita como pleiteava a campanha popular.

Apenas um dos livros cita a dimensão da cultura em relação a esse processo, ao tratar da música “O Bêbado e o Equilibrista”, considerada o “hino da abertura” e representativa do otimismo vivido pela sociedade civil do período.

Em 1979, a sociedade brasileira pressionava o governo militar pela anistia dos presos políticos e a consequente volta dos exilados ao país. A anistia era temida pelos setores mais radicais da repressão, que temiam o revanchismo. Assim mesmo, o clima já era menos pesado do que em anos anteriores. Em maio de 1979, Elis Regina, uma das maiores cantoras do Brasil, lançou um disco com a música O bêbado e o equilibrista, de autoria de João Bosco e Aldir Blanc. Na voz de Elis, a música, que pregava claramente a anistia e o fim da ditadura, tornou-se um hino pela liberdade e a democracia. (MODERNA, 2006, p. 212).

Outro ponto importante deste trecho é a citação do “medo de revanchismo” pelos setores mais radicais da repressão, que explica em alguma medida a resistência destes ao processo de abertura política.

Em relação à volta dos exilados, são citados no texto principal e/ou retratados por imagem, em pelo menos um dos livros, muitos políticos que tiveram importância fundamental no cenário brasileiro após a redemocratização: Leonel Brizola, Miguel Arraes, Luiz Carlos Prestes, Fernando Gabeira, José Serra, Jânio Quadros e José Dirceu. Esses perseguidos pela ditadura teriam sido os responsáveis pela construção da democracia brasileira.

Por fim, cabe ressaltar um último ponto em relação a esse processo. Apenas um entre esses manuais faz considerações sobre as permanências do regime militar para o período que ficou conhecido como “Nova República”.

A liberalização está ligada fundamentalmente à ordem política, que pode perfeitamente existir sem, contudo, provocar transformações no campo socioeconômico. E foi o que aconteceu no Brasil. O autoritarismo cedeu lugar a um regime de liberdades, mas as estruturas econômicas e sociais e todos os problemas decorrentes delas permanecem após o fim dos governos militares. A idéia de democracia pressupõe, além da liberdade política, a garantia de oportunidades sociais e econômicas para todos os cidadãos, o que, como sabemos, não acontece em nosso país. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 210).

O trecho acima aborda, muito rapidamente, a manutenção de estruturas econômicas e sociais legadas pela ditadura militar, como a negação de oportunidades aos cidadãos.

Com exceção daqueles pertencentes ao primeiro grupo, os manuais denunciam as diferentes mazelas da ditadura, criticam sua política econômica e seu aparato repressivo, valorizam aqueles que a enfrentaram e consideram o retorno à democracia uma conquista de diferentes setores da população brasileira. Entretanto, são muito pouco problematizadas as permanências e as questões não resolvidas legadas pelo período militar à democracia. Aquela época é, em geral, vista como um período sombrio, protagonizada ora apenas por militares, ora também por importantes setores civis, como parte da classe média, industriais, latifundiários, etc. Ainda assim, o autoritarismo é descrito, mesmo que implicitamente, como algo superado. Como pudemos acompanhar tristemente nos últimos tempos, ele estava

bastante vivo na sociedade brasileira, esperando o momento e as condições ideais para aflorar. A ausência de identificação dessas permanências talvez seja a maior lacuna das representações produzidas pelos livros didáticos sobre a ditadura militar.

As representações construídas pelos livros didáticos se alteraram de forma significativa no período aqui analisado. Vários fatores contribuíram para tais modificações: a abertura política, a profissionalização do mercado editorial, as mudanças nas concepções de ensino de História e o crescimento das pesquisas acerca do tema. Em determinadas épocas, houve maior valorização de temáticas econômicas e políticas; em outras, temas da cultura e do cotidiano se impuseram. Há muitas nuances nesse processo, mas uma coisa é certa: não se pode afirmar que há uma narrativa única acerca da ditadura nos manuais. Pelo contrário, os discursos escolares produzidos pelos livros didáticos sobre o período demonstram a existência de diversas possibilidades de explicação, como ficou demonstrado em cada uma das cinco temáticas que foram analisadas nesse capítulo, bem como em relação ao golpe, abordado anteriormente. Obviamente, há alguns pontos em comum - pelo menos entre aqueles manuais que foram editados após o fim do regime -, como a exposição da brutalidade repressiva, as críticas ao legado econômico de inflação, desemprego e concentração de renda e a defesa de uma sociedade democrática e tolerante. Tudo isso, inclusive, faz coro às prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina, que preconizam a formação de um cidadão crítico e participativo que tenha como objetivo a construção da democracia e o pleno exercício da cidadania.

A narrativa escolar dos manuais sobre o período, construída historicamente ao longo dos quase 30 anos analisados, é bastante dinâmica. Esperamos que sua análise possa contribuir para desconstruir lugares comuns tão presentes no obscurantismo de nossos dias.

6 OS EXERCÍCIOS

Neste capítulo, serão analisados os exercícios contidos nas obras analisadas, que são fundamentais para compreender a sua concepção de ensino de História. Marilu de Freitas Faricelli (2005) demonstra tal relação em sua dissertação de mestrado:

Com este estudo pretendo mostrar que exercícios realizados durante o processo de aprendizagem constituem parte da maneira como a História se efetivou como uma disciplina escolar. Ao propor e elaborar exercícios, professores e alunos estão efetivando uma entre diversas possibilidades de fixação e elaboração de conhecimento e, ao priorizar determinados conteúdos e métodos, estão constituindo uma determinada maneira de entender a formação intelectual e social dos alunos. (FARICELLI, 2005, p. 8).

A autora analisa diferentes volumes de três coleções de manuais que também são fontes dessa dissertação: *História e Vida* e *História e Vida Integrada*, ambas de Nelson e Claudino Piletti (1990; 2001) e *História Temática*, de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Junior (2000). Para proceder à análise quantitativa dos exercícios, a autora se baseia em uma tipologia de tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos:

- a) Tarefas de *memória*, nas quais se espera dos alunos que reconheçam ou reproduzam informações previamente adquirida, referente a dados, fatos e nomes. A informação adquire caráter episódico sem ligação interna. O resultado ou a execução dessas tarefas é bastante previsível.
- b) Atividades de *procedimento* ou de rotina nas quais se pede aos alunos que apliquem uma fórmula ou algoritmo que leva a uma determinada resposta.
- c) Tarefas de *compreensão*, nas quais se requer que os alunos reconheçam a informação, de modo que possam nos dar sua própria versão da mesma, apliquem procedimentos a relações novas, extraíam consequências, etc. Exigem a captação do significado dos conteúdos de que se ocupem, algo que manifesta na transformação pessoal de quem assimilou. Este tipo de tarefas pretende gerar estratégias ou resultados, partindo da captação da estrutura semântica do conteúdo. Frente às atividades-rotina, neste caso, o sujeito compreende as razões pelas quais chega a um determinado resultado; a lembrança ou recuperação de informações é involuntária, e o que a memória faz é reestruturar as informações num processo de reconstrução semântica do que reproduzi-las. Já não se espera do aprendiz o caráter previsível de respostas precisas. São tarefas que exigem maior experiência, tratando o conteúdo detidamente e sob formas de atividades diversas, às quais nem sempre é fácil aplicar padrões de avaliação muito precisos.
- d) tarefas de *opinião*, nas quais se pede ao aluno que mostre suas reações pessoais e preferências sobre algum conteúdo. São atividades com resultados abertos, escassamente previsíveis, que inclusive não necessitam da compreensão do material embora se possa notar no resultado se é feita ou não relação ao mesmo ou não. (FARICELLI, 2005, p. 60).

Em relação às atividades de procedimento na disciplina de História, a autora considera tarefas como descrição e localização de informações em documentos, estabelecimento de quadros comparativos entre situações diferentes, pesquisa de assuntos diversos, etc. (FARICELLI, 2005, p. 60). Além desses quatro tipos, existem também as tarefas de *descoberta*, que são definidas assim: “Poder-se-ia acrescentar as tarefas que implicam processos de *descoberta*, cujo produto final não é simples opinião aberta, mas os resultados de alguma forma redescobertos” (SACRISTÁN, 2000 *apud* FARICELLI, 2005, p. 61).

A partir dessa tipologia, estabelecemos uma análise quantitativa dos exercícios relativos à ditadura militar nos volumes aqui estudados. Foram levadas em consideração apenas as atividades que constam nos capítulos específicos sobre o regime em cada uma das obras. Duas delas não aparecem na tabela abaixo, pelos seguintes motivos: *História do Brasil: o Império, a República e o Brasil Contemporâneo*, de Elian Alabi Lucci, não possui atividades; já *O jogo da História* organiza seus conteúdos por temas, não tendo exercícios específicos sobre a ditadura militar. Feitas essas ressalvas, temos o seguinte quadro:

Tabela 7 - Tipos de exercícios sobre a ditadura militar

(Continua)

Coleções / Tipos de atividades	Mem.	Proc.	Comp.	Op.	Desc.	Total²³
<i>História do Brasil (Borges Hermida)</i>	10	0	0	0	0	10
<i>História do Brasil para uma Geração Consciente (Álvaro Duarte de Alencar e Gilberto Cotrim)</i>	10	0	0	0	0	10
<i>História e Vida (Nelson Piletti e Claudino Piletti)</i>	18	1	1	1	0	18
<i>História: Cotidiano e Mentalidades (Ricardo Dreguer e Eliete Toledo)</i>	8	2	0	0	0	10
<i>História e Reflexão (Gilberto Cotrim)</i>	5	7	6	3	0	21
<i>História e Vida Integrada (Nelson Piletti e Claudino Piletti)</i>	1	2	6	2	1	12
<i>História Temática (Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Junior)²⁴</i>	0	21	5	0	2	29

²³ Importante destacar que o total se refere ao número de questões. Alguns exercícios são subdivididos em mais de uma questão. Por exemplo, o exercício nº 1 pode ter as questões a, b e c, com cada uma destas se referindo a um tipo de tarefa diferente.

Coleções / Tipos de atividades	Mem.	Proc.	Comp.	Op.	Desc.	Total
<i>Projeto Araribá (obra coletiva da Editora Moderna)</i> ²⁵	7	7	2	1	0	17
<i>Encontros com a História (Vanise Ribeiro e Carla Anastasia)</i> ²⁶	5	10	8	2	3	27
<i>História e Documento (Joelza Ester Rodrigues)</i> ²⁷	14	8	9	0	0	30
<i>Jornadas.hist (Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo)</i>	1	6	9	1	0	17
<i>Vontade de Saber História (Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg)</i> ²⁸	17	17	7	2	0	41

Fonte: elaboração própria

A partir de uma rápida análise da tabela, podemos constatar que os manuais da primeira fase do PNLD apresentam uma predominância absoluta das tarefas de memória: apenas *História e Vida* apresenta exercícios de outra natureza. Já na segunda fase, após a implementação do processo avaliativo pelo MEC, vemos o crescimento significativo de tarefas de compreensão e procedimento, que representam a maior parte das atividades em praticamente todas as coleções, à exceção de *História: Cotidiano e Mentalidades*. A obra *História Temática* é o melhor exemplo dessa transformação: no capítulo em que se aborda a ditadura militar, não há nenhuma tarefa de memória. Outro ponto importante da tabela é que três dos manuais da segunda fase do PNLD passam a apresentar tarefas de descoberta: *História e Vida Integrada*, *História Temática* e *Encontros com a História*.

Essa transformação se explica, em grande medida, porque os exercícios se tornaram um item específico nas avaliações no PNLD, com uma forte crítica às atividades que objetivam

²⁴ O capítulo 11 (“Brasileiros, mostrem suas caras”) trata do período entre o golpe de 1964 e os governos de Fernando Henrique Cardoso e tem 26 páginas, das quais 18 abordam temáticas relativas ao regime militar.

²⁵ O texto principal dedica 4 páginas à ditadura, que são os capítulos 4 (“O fim das liberdades democráticas”) e 5 (“Repressão e abertura”) da unidade 7 (“Ditadura e Democracia no Brasil”). Entretanto, há uma série de anexos na unidade que precisam ser levadas em conta: uma página de atividades, a seção “arte e história”, que trata do papel da televisão no período (1 página); a seção “análise de textos e imagens”, que trata das manifestações artísticas durante o regime militar (4 páginas); e a seção “em foco”, que faz um breve histórico do futebol brasileiro, de 1950 a 2002 (6 páginas). Nessa, dois tópicos são relativos ao período aqui analisado.

²⁶ A questão 4 da página 206 mescla tarefas de memória e opinião.

²⁷ Os desafios das páginas 244 e 259 são atividades que mesclam tarefas de procedimento e compreensão.

²⁸ Os exercícios 15 e a questão D do exercício 16, ambos na página 209, mesclam respectivamente tarefas de compreensão e tarefas procedimento e procedimento e opinião

fixação e memorização de conteúdos. Faricelli destaca, inclusive, a interferência da editoração na coleção *História e Vida Integrada*, de forma a adequá-la ao que era esperado pelos avaliadores do programa:

Apesar de os textos explicativos serem adaptação realizada a partir de textos de coleções anteriores, os exercícios propostos pela coleção apresentam inovações, visto a coleção ter sido atualizada e reeditada para a adequação aos princípios pedagógicos e históricos estabelecidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais – História* e pelos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD/2000. (FARICELLI, 2005, p. 41).

Tendo em vista o impacto gerado pelas avaliações, dividiremos a análise de ordem mais qualitativa dos exercícios usando as edições do PNLD como marcos. Assim, começaremos pelas obras que circularam na primeira fase do programa. Posteriormente, os manuais serão divididos em dois conjuntos menores de edições do programa: 1) 1999, 2002 e 2005 e 2) 2008, 2011 e 2014.

6.1 A primeira fase do PNLD

Os livros da primeira fase do PNLD têm algumas características em comum em relação aos exercícios. Primeiramente, todos se concentram ao final dos capítulos, depois dos textos explicativos. Além disso, como visto acima, há uma predominância das tarefas de memória, embora isso seja feito de maneiras diferentes. Na obra de Borges Hermida, por exemplo, as atividades em um questionário, formado por perguntas simples e diretas:

- 1) Como foi o governo de João Goulart em 1963 e 1964?
 - 2) Que você sabe sobre o comício de março de 1964?
 - 3) Como começou a revolução de 1964?
 - 4) Que fez João Goulart durante a revolução?
 - 5) Que estabeleceram os atos adicionais?
 - 6) Quais eram os partidos durante o bipartidarismo?
 - 7) Como foi o governo do marechal Costa e Silva?
 - 8) Por que é importante a ampliação do mar territorial?
 - 9) Que fez o governo para diminuir a importação do petróleo?
 - 10) Quais os principais acontecimentos do governo do general Figueiredo?
- (HERMIDA, 19??, p. 85).

Cada uma dessas questões pode ser facilmente respondida pelos alunos com pequenas cópias do texto explicativo. Alencar e Cotrim, embora também preconizem as tarefas de memorização, fazem atividades um pouco diferentes:

3. Copie as frases em seu caderno, completando-lhes o sentido:
 - O sucessor de Castelo Branco na Presidência da República foi...
 - Com o afastamento do presidente Costa e Silva, vitimado por uma trombose, assumiu o poder...
4. Das afirmações a seguir, uma está errada. Depois de identifica-la, reescreva-a em seu caderno, procurando corrigi-la:
 - a. Durante o Governo Geisel, com o II PND, enfatizou-se a necessidade de expansão da indústria de bens de produção.
 - b. No Governo Geisel, estimulou-se a construção de grandes obras nos setores de mineração e de energia.
 - c. O Projeto Brasil-Potência foi um perfeito sucesso, pois contava com ampla participação de todos os setores da sociedade.
 - d. Foi durante o Governo Geisel que o Brasil ingressou na era da energia nuclear, assinando acordos com a Alemanha Ocidental para a instalação de oito reatores nucleares em nosso País. (ALENCAR; COTRIM, 1987, p. 155).

A resposta a tais exercícios exigem a realização de atividades como completar frases e reescrever aquelas que estão erradas. Apesar de um pouco mais complexos que os exercícios de Borges Hermida, mantêm como objetivo central a fixação de conteúdos.

Outro ponto de convergência entre as obras deste período do PNLD é o fato de as atividades funcionarem como um roteiro de leitura, sendo organizadas cronologicamente a partir do texto principal. Sendo assim, as primeiras questões tratam da implantação do regime militar, depois do governo de Castelo Branco, passando pelo de Costa e Silva e assim sucessivamente.

História e Vida, de Nelson e Claudino Piletti, apresenta algumas características diferentes. Suas atividades são divididas em duas seções: “Questões” e “Outras atividades”. A primeira é basicamente um questionário, com as mesmas características apresentadas pelas atividades do livro de Borges Hermida. Já a segunda propõe a realização de tarefas um pouco diferentes:

1. *Trabalho em grupo* – A classe deve ser dividida em cinco grupos. Cada grupo escolhe um dos governos militares – Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo – e faz uma pesquisa sobre o que esses governos fizeram de bom e de ruim para o povo e para o Brasil. Cada grupo deverá posteriormente expor seu trabalho para a classe.
2. *Debate* – Realizar na classe um debate sobre os temas: *O povo participa muito ou pouco da vida nacional? O povo exige ou não o respeito aos seus direitos?*
3. *Expressão plástica* – Fazer um cartaz, um desenho ou um jornal mural com o seguinte tema: *O povo tem o direito de escolher seus governantes.* (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 91).

A primeira atividade constitui-se em uma tarefa de procedimento, já que os alunos devem pesquisar em outras fontes de informação sobre o período de governo de cada um desses

presidentes. Importante notar que há uma valoração moral, já que os alunos devem apresentar o que os governos fizeram “de bom e de ruim”.

O segundo exercício é uma tarefa de opinião, na qual os alunos devem debater uma questão do presente sobre a participação do povo na vida nacional. Já a última trata-se de uma tarefa de compreensão, na qual os discentes produzirão uma expressão plástica sobre o direito de escolher os governantes. Ambas tem em comum o fato de relacionarem o presente dos estudantes com os conteúdos estudados ao longo do capítulo. Importante destacar que este é o único dos livros analisados da primeira fase do PNLD a propor atividade dessa natureza, com os outros dois se concentrando apenas na fixação e retenção de conteúdos já aprendidos. Ainda assim, isso é feito de maneira bastante minoritária com os outros 18 exercícios da obra se constituindo em tarefas de memória.

6.2 Os PNLDs de 1999, 2002 e 2005

As obras que circularam nestas edições do PNLD apresentam, em sua maioria, diferenças significativas em relação àquelas analisadas anteriormente. Exceção deve ser feita à *História: Cotidiano e Mentalidades*, que tem praticamente as mesmas características dos livros da primeira fase do programa: todas as suas atividades são concentradas ao final do capítulo, organizadas de modo a constituir um roteiro de leitura do texto principal e sendo predominantemente tarefas de memorização e fixação de conteúdos.

Os outros manuais – *História e Reflexão*, *História e Vida Integrada* e *História Temática* -, entretanto, apresentam diferenças significativas. Primeiramente, todas elas utilizam fontes históricas em seus exercícios. Além disso, as tarefas de memorização perdem considerável espaço, dando lugar à predominância de exercícios de procedimento e descoberta. Analisaremos cada um dos manuais de forma separada.

Em *História e Reflexão*, as atividades são dispostas ao longo do capítulo, que é organizado por tópicos relativos ao governo de cada um dos presidentes militares. Ao final de cada um deles, há algumas questões sobre o que acabou de ser estudado. A maioria das atividades são procedimentais, pedindo que os alunos reescrevam textos de forma mais sintética ou elaborem quadros comparativos sobre situações distintas. Há também maior incidência de tarefas de compreensão, que estimulam os estudantes a desenvolverem diferentes produtos a partir do que aprenderam, como uma charge sobre a temática, perguntas para que colegas respondam e novos títulos para determinados períodos. Alguns exemplos desse tipo de exercício estão presentes após o tópico relativo ao governo Castelo Branco:

1. Crie um novo título para o item **Regime militar**. Depois, elabore uma charge sobre o tema: os militares tomam o poder.
2. Faça um quadro resumindo as ações do governo Castelo Branco nas áreas política, trabalhista, econômica e diplomática (relação com países estrangeiros).
3. Explique o sentido da frase dita por Carlos Lacerda: Roberto Campos mata os pobres de fome e os ricos de raiva. Pesquise em jornais e revistas atuais notícias sobre as ideias econômicas de Roberto Campos. Comente. (COTRIM, 1999, p. 165, *grifos do autor*).

Além desse tipo de atividade, há também três questões que pedem a opinião dos alunos sobre os seguintes temas: legitimidade de governos autoritários e da violência política contra oposições e sobre os problemas do país na atualidade. Essas atividades estimulam os alunos a pensar sobre a sua realidade a partir dos conteúdos estudados.

Em um box localizado ao final do capítulo, intitulado “Textos e Documentos”, há a proposição de uma análise de fonte escrita. Após apresentar um trecho do livro *Brasil: nunca mais*, são feitas as seguintes questões:

1. O que diz o artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sistematicamente ignorados pelas autoridades do regime militar brasileiro.
2. O que demonstrou a pesquisa do projeto **Brasil: nunca mais?**
3. Mostre com passagens do texto como a tortura foi amplamente utilizada na repressão aos presos políticos da ditadura militar. (COTRIM, 1999, p. 175, *grifos do autor*).

As três questões são procedimentais, pedindo que os alunos localizem informações na fonte que acabou de ser apresentada, não produzindo maiores reflexões sobre ela. O fato de essa atividade ser feita por meio de um box parece uma influência da editoração para atender aos parâmetros avaliativos estabelecidos por PNLD e PCNs.

Em *História e Vida Integrada*, os exercícios continuam concentrados ao final do capítulo, divididos em cinco seções: “Discutindo o capítulo”, “Oficina de História”, “Nosso mundo hoje” e “Textos e contextos”. Apesar disso, apenas uma das atividades, localizada na primeira seção, pode ser compreendida como tarefa de memória. As demais, em sua maioria, têm como função complementar os conhecimentos que haviam sido passados pelo texto explicativo, a partir de tarefas de compreensão e procedimento que envolvem análise de fontes e estimulam os alunos a produzirem novos conhecimentos a partir da comparação desses documentos com o que foi aprendido anteriormente. Há também atividades que buscam relacionar o passado com o presente dos alunos. Além de documentos escritos, são utilizadas também imagens. Isso ocorre nas questões colocadas na “Oficina de história”. Após

a apresentação de uma capa da *Veja* sobre a prisão dos estudantes no congresso da UNE em 1968 e de um cartaz publicitário do governo militar (imagem 55), o livro pede:

- Com a orientação de seu professor, reúna-se com um grupo de colegas para fazer uma descrição dessas imagens. Depois, debatam o seu conteúdo. Qual mensagem elas passam? Quais são seus objetivos? Para que público elas estão destinadas?

- Depois, com toda a classe reunida, discuta poder da imprensa na formação da opinião pública. Ao final, escreva um relatório sobre as discussões. (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 127).

A primeira atividade é procedimental, na qual os alunos devem retirar informações dos documentos apresentados. Posteriormente, pede-se que eles discutam um tema atual - a importância da imprensa na formação da opinião pública - a partir de um conteúdo histórico, em uma tarefa de compreensão.

Em “Textos e contextos”, é apresentada a letra da música *A legião dos esquecidos*, de Gonzaguinha. Após a leitura da letra, estão localizados três exercícios:

1. Qual sua interpretação do seguinte trecho da música: “... tempo onde lutar/Por seu direito/É um defeito que mata”?
2. Interprete o título da canção: “A legião dos esquecidos”.
3. Com um grupo de amigos e com a orientação de seu professor, procure fazer uma música sobre a história recente do país. (PILETTI; PILETTI, 2001, p.129).

As três atividades exigem tarefas de compreensão, que além da interpretação de trechos da letra com base nos conteúdos estudados ao longo do capítulo, pedem que os alunos produzam uma música sobre a história recente do país, permitindo que se expressem por outros códigos além da escrita.

Por último em relação a essa obra, a seção “Fazendo a síntese” propõe aos alunos o contato com uma fonte oral: “Se possível, trazer para a classe alguém que tenha sido perseguido pela ditadura para falar do tema: valeu a pena arriscar a vida na luta contra a ditadura? Por quê?” (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 129). Classificamos essa atividade como de descoberta, por permitir aos alunos a possibilidade de cotejar a opinião desse sujeito com o que foi aprendido no livro, redescobrando assim os conteúdos de outra maneira.

História Temática é a obra que mais se diferencia daquelas da primeira fase do PNLD em relação aos exercícios, tanto por seus objetivos quanto pela forma que assumem. Primeiramente, não há nenhuma tarefa de memória, o que mostra a disposição em romper com a lógica de fixação e retenção de conteúdos abordados no texto explicativo.

Suas atividades estão distribuídas em dois locais. Antes do início do texto explicativo, encontram-se duas seções “Refletindo sobre o tema” e “Vamos pesquisar”. Ao final do capítulo, há outras cinco “Vamos pesquisar”, “Trabalhando com documentos”, “Trabalhando com documentos visuais”, “Lendo sobre o tema” e “Saber fazer”. Elas utilizam diversos tipos de fontes escritas, como reportagens, textos de opinião contidos em jornais, uma nota oficial do governo, trechos de livros e letras de música. Além disso, são propostas a análise de fotografias do período.

No início do capítulo, na seção “refletindo sobre o tema”, é feita a comparação de uma reportagem da *Folha de S. Paulo* sobre um pronunciamento de Castelo Branco logo após ser empossado presidente, que é comparado com três imagens relativas à repressão durante o regime militar (imagens 56 e 57). Após isso, são feitas quatro perguntas:

1. O que você entende pelo trecho do jornal *Folha de S. Paulo*, de 1º de abril de 1964, que diz: “o marechal Castelo Branco ao ser investido na Presidência da República pelo Congresso”?
2. Segundo o texto, como o marechal Castelo Branco se posicionou após ser empossado presidente da República, em 1964?
3. Descreva as imagens 1, 2 e 3 quanto ao lugar, expressão e à postura das pessoas fotografadas.
4. As imagens confirmam o que disse Castelo Branco? Justifique. (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 223).

As atividades são apresentadas antes do texto principal, de forma a levantar os conhecimentos prévios dos alunos e permitir que eles construam suas próprias impressões a partir da análise das fontes. As tarefas exigidas são procedimentais e de compreensão, pois exigem a extração de informações das fontes e a comparação entre elas, contrapondo as fotos ao que disse o presidente em seu discurso de posse.

Outro exemplo de atividade que será aqui analisado está presente ao final do capítulo, na seção “Vamos pesquisar”.

Ao longo do século XX, o Brasil enfrentou diversas crises econômicas derivadas de problemas internos que se mesclavam com questões de política internacional. Vamos proceder a uma breve pesquisa sobre os nomes das moedas em circulação no Brasil, do mil-réis ao real.
Procure os seguintes itens:

- nome das moedas;
- em que governo aconteceu a mudança (nome do presidente da República e data)/
- em que circunstâncias políticas e econômicas foi feita a mudança;
- quais os resultados das mudanças.

Para sistematizar sua pesquisa, elabore um quadro informando suas descobertas. (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI JR., 2000, p. 238).

Essa atividade pode ser caracterizada como procedimental, já que os alunos devem, a partir de uma pesquisa, procurar novas informações que não haviam sido apresentadas pelo texto principal e sistematizar suas conclusões em um quadro.

Analisados esses dois exemplos, é possível postular que os exercícios da obra objetivam à construção de conhecimentos pelos alunos, a partir da utilização de procedimentos próprios da pesquisa histórica. Aqueles localizados no início do capítulo preconizam a extração de informações e a análise de documentos e a elaboração de pesquisas sobre os governos antecedentes do regime militar, que não são tratados de forma profunda no texto principal. Assim, os alunos tem contato com as temáticas antes das explicações, construindo uma série de conhecimentos a partir do que sabiam previamente e do contato com as fontes. Já as atividades concentradas ao final do capítulo buscam a construção de conhecimentos sobre temas que não haviam sido tratados com profundidade no texto principal, também a partir de pesquisas e análise de documentos.

Pode-se concluir que os exercícios desta obra não servem de forma alguma aos objetivos de retomada e fixação de informações, mas visam desenvolver determinadas habilidades nos alunos para que construam seus conhecimentos.

6.3 Os PNLDs de 2008, 2011 e 2014

Os manuais que circularam nessas edições do PNLD possuem uma série de características em comum. Primeiramente, todos eles trabalham com fontes históricas, escritas e imagéticas, de tipos variados: textos de jornal, gráficos, charges, trechos de livros, letras de música, fotografias, reprodução de cartazes publicitários, etc. Além disso, apresentam a coexistência entre basicamente dois tipos de exercícios: aqueles que objetivam retomar e fixar os conteúdos já abordados no texto principal e aqueles que propõem à produção de novos conhecimentos pelos alunos, sobretudo pela análise de documentos e por meio da realização de pesquisas.

A maior parte dos exercícios dessas obras são concentrados ao final dos capítulos. Em *Projeto Araribá* e *Encontros com a História*, todas as atividades se encontram ao final dos textos explicativos, subdividas em seções que agrupam os exercícios de acordo com suas finalidades. Todos eles possuem, em alguma medida, atividades que visam à retomada dos conteúdos já estudados, como o exemplo abaixo:

1. Em seu caderno, escreva o significado das expressões:

- a) Atos institucionais.
- b) Aliança para o Progresso.
- c) Luta armada.
- d) Abertura.
- e) Anistia. (MODERNA, 2006, p. 208).

Além destes, há também atividades que buscam promover o debate de temas contemporâneos aos alunos, como essa:

Movimentos grevistas

Neste capítulo você estudou o novo sindicalismo e suas formas de luta no contexto da transição. Uma das formas mais eficientes de luta dos trabalhadores é a greve. As centrais sindicais brasileiras acreditam que as greves sejam uma forma legítima de pressão, o que não acontece com o governo e com os patrões.

Pesquise em jornais e revistas sobre os movimentos grevistas mais recentes no Brasil. Converse também com seus familiares, amigos, sindicalistas e membros das associações de bairros, para saber o que acham dos movimentos grevistas. Faça um painel sobre esses movimentos e apresente suas conclusões em um seminário na sala de aula. (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 227).

Caracterizamos esta atividade como tarefa de descoberta, pois apresentar conclusões à turma, os alunos devem relacionar os conteúdos estudados no capítulo às informações que vão obter a partir de um procedimento de pesquisa, o que leva à construção de um juízo que não se constitui em mera opinião.

Em relação às demais obras, *Jornadas.hist* também concentra a maior parte das questões no final, mas duas delas se localizam na página 207, durante o texto explicativo. Ao lado de uma capa da revista *Veja* (imagem 58), na qual o presidente Costa e Silva é retratado sentado no Congresso Nacional vazio, estão duas perguntas:

1. Observe a data da publicação da revista. Considerando a imagem e o contexto histórico da decretação do AI-5, responda: qual mensagem a revista pretendia transmitir ao publicar a fotografia do presidente da República sentado sozinho no Congresso Nacional?
2. O que o governo militar pretendia evitar quando mandou retirar as revistas das bancas? (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 207).

Ambas as questões favorecem aos alunos que, ao retirarem dados da imagem, construam conhecimento relacionando-os ao texto que acabaram de estudar.

Vontade de Saber História também concentra a maioria de seus exercícios ao final do capítulo, mas tem uma característica particular entre os livros analisados neste tópico. Nas páginas de abertura do capítulo (imagens 59 e 60) estão presentes três fontes imagéticas acerca da temática da ditadura militar, seguidas pelas seguintes perguntas:

Observe as imagens apresentadas nestas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.

- Descreva a fonte **A**. Como as manifestações eram reprimidas durante a ditadura? Quais elementos dessa fotografia indicam a repressão por parte do exército.
- Com qual objetivo o cartaz apresentado como fonte **B** foi produzido? Faça uma análise do conteúdo apresentado nesse cartaz.
- Durante a ditadura militar, os meios de comunicação sofreram grande censura e perseguição do governo. Analise os elementos apresentados na fonte **C**. Você conhece algum nome relacionado nessa fonte? (PELLEGRINI, DIAS, GRINBERG, 2012, p. 193, *grifos dos autores*).

Essas questões pedem que os alunos interpretem as fontes não a partir do que já foi apresentado pelo manual, mas de seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, cumprem uma função de diagnóstico daquilo que é sabido pelos estudantes.

O manual *História em Documento* tem uma organização bastante diferente dos demais. Ao longo de suas unidades, o texto principal é dividido em tópicos e, ao final de cada um destes, encontra-se um pequeno número de perguntas que objetivam retomada e fixação de conteúdos. Entretanto, ao final de cada uma das unidades, localiza-se a seção “Desafio”, que propõe trabalhos em grupo nos quais os alunos devem, em grupo, construir conhecimento com base em procedimentos próprios da disciplina de História. Chama atenção o grau de complexidade dessas atividades. Citaremos como exemplo duas delas que tratam diretamente do regime militar brasileiro. Em uma delas, localizada nas páginas 244 e 245, pede-se que os alunos assistam um dos filmes listados, que são relativos às ditaduras latino-americanas. Posteriormente, devem produzir uma análise a partir do seguinte roteiro.

1. Ficha técnica do filme: título, direção, ano, produção, atores principais, música.
2. Resumo (de 15-20 linhas) do tema principal do filme.
3. É um filme de ficção (fantasia), uma reconstrução histórica ou um documentário?
4. Onde e quando a história se passa? Qual episódio histórico retrata?
5. O filme baseou-se em algum livro? Qual?
6. O que é (ou pode ser) real nos episódios filmados?
7. O que é (ou pode ser) ficcional nos episódios filmados?
8. Onde foram feitas as filmagens: no local onde ocorreu o fato histórico ou em cenários montados?
9. Sobre as músicas: elas são da época do acontecimento histórico? Foram compostas especialmente para o filme? Servem só de fundo musical ou são interpretadas por algum personagem na trama?
10. Que cena do filme você sugere como ideal para ilustrar um tema estudado neste capítulo? (RODRIGUES, 2009, p. 244).

A atividade é bastante interessante, pois orienta os alunos para que consigam compreender o filme a partir dos códigos cinematográficos, como gênero (ficção ou documentário), título, direção, ano, etc. Além disso, precisam relacioná-lo aos conteúdos estudados para responder às últimas questões.

O desafio do capítulo seguinte é ainda mais sofisticado e vale a longa citação:

Para o estudo da história contemporânea, os historiadores utilizam, além das fontes escritas, a História Oral – uma metodologia de pesquisa que consiste em registrar o testemunho de alguém sobre determinado fato suas lembranças do cotidiano ou suas experiências do passado. O depoimento de uma testemunha não é, contudo, a “verdade” nem a palavra final, definitiva e completa do que aconteceu no passado. Trata-se, sim, de uma visão pessoal do acontecimento e essa visão pode confirmar, acrescentar ou mesmo contradizer o que conhecemos sobre o passado.

Com seu grupo, você vai realizar uma entrevista tendo como tema central “Brasil: décadas de 1960 e 1980”. Para isso, oriente-se pelas etapas abaixo descritas.

1ª parte

Preparação da entrevista

- a) Escolham quem será entrevistado, lembrando que a pessoa deve ter mais de 50 anos de idade.
- b) Decidam o tema da história do Brasil a ser investigado: eleições presidenciais, o governo de um presidente, planos econômicos, moda e costumes, música, etc.
- c) Pesquisem sobre o tema da entrevista. É importante conhecer o assunto para saber conduzir bem a entrevista.
- d) Façam um resumo do tema da entrevista para lerem ao entrevistado. Isso vai reavivar a lembrança dele sobre os acontecimentos passados.
- e) Elaborem 3 a 5 perguntas. Devem ser perguntas abertas, que facilitem ao entrevistado relatar suas experiências.

2ª parte

Realização da entrevista

- a) Combinem com o entrevistado o dia e a hora da entrevista. Lembrem de avisá-lo do tempo necessário para fazer o trabalho (por volta de duas horas).
- b) Preparem o equipamento de trabalho: gravador (verifiquem pilhas ou a carga da bateria), caderno e caneta para anotar os nomes ditos pelo entrevistado, uma máquina fotográfica (opcional), resumo do tema e perguntas.
- c) Liguem o gravador e leiam para o entrevistado o resumo do tema. Deixem-no à vontade para interromper a leitura e fazer comentários a respeito. Isso também faz parte da entrevista.
- d) Comecem as perguntas, uma por vez, sem se preocuparem em ter todas elas respondidas. Muitas vezes, o relato do entrevistado muda o roteiro feito previamente.

3ª parte

Tratamento da entrevista

- a) Façam a transcrição da entrevista, isto é, transfiram para o papel ou computador a gravação. Esta parte do trabalho leva mais tempo do que a entrevista. É preciso paciência e cuidado para transcrever exatamente o que foi gravado.
- b) A linguagem oral é diferente da linguagem escrita. Na transcrição, será necessário fazer alguns ajustes na fala do entrevistado: corrigir erros de português (concordância, regência verbal, acentuação), usar sinais gráficos (maiúsculas nos nomes próprios, aspas e travessão nos diálogos, asteriscos, etc.)
- c) Os trechos de pausa na conversa são registrados com parênteses e dois pontos.

4ª parte

Apresentação da entrevista em classe

- a) Reflitam e respondam: As lembranças do entrevistado confirmam, completam ou contradizem o tema histórico estudado?
- b) Seleccionem um trecho da entrevista (10-15 minutos) para justificar a resposta dada à pergunta anterior.
- c) Preparem a apresentação da entrevista para a classe dando maior destaque aos dois itens acima.

Bom trabalho, historiador! (RODRIGUES, 2009, p. 258-259).

Algumas outras obras já haviam proposto entrevistas como forma de atividade, mas o nível de especificação presente nesta é bastante elevado. Os alunos não só precisam dominar o conteúdo, como são instruídos em minúcias da metodologia da história oral, precisando planejar, realizar a entrevista, tratar os dados extraídos e apresentá-la em classe. Assim como o outro exemplo analisado anteriormente, exigem dos alunos tarefas de procedimento – da metodologia de produção do conhecimento histórico – e compreensão dos conteúdos estudados ao longo dos textos explicativos.

Assim como acontece com os conteúdos, os exercícios das coleções também se modificaram significativamente após a implementação do processo de avaliação pedagógica no PNLD. Se os manuais da primeira fase tinham uma imensa predominância de tarefas de memória com os objetivos de fixação dos conteúdos apresentados, os manuais mais recentes apresentam diversos tipos de atividades, contando também com a análise de documentos, de forma a permitir que os alunos construam seu conhecimento para além do que havia sido apresentado nos textos principais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial para este trabalho surgiu de minha experiência em sala de aula. No ano de 2016 - meu primeiro como docente - deparei-me com uma diversidade de visões entre meus alunos sobre a ditadura militar brasileira, muitas delas extremamente conflituosas em relação àquelas que eu havia aprendido na academia e que constavam nos programas oficiais e livros didáticos. Surgiu, então, a inquietação: como a escola havia construído, historicamente, discursos e narrativas sobre esse período tão sombrio de nossa história?

A entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Unifal-MG, foi fundamental para transformar essa inquietação inicial em uma pesquisa sistemática. O primeiro passo foi definir as fontes: os livros didáticos, tão interessantes por estarem no entrecruzamento entre prescrições oficiais e prática dos professores em sala de aula. A partir de então, com a leitura dos referenciais teóricos, veio a proposta metodológica: não bastava apenas analisar as narrativas dos textos, era preciso tratar os manuais como objetos complexos, compreendendo a forma como são produzidos, as trajetórias de seus autores e a estruturação dos programas oficiais que visavam à sua distribuição. Além disso, também ficou claro que não havia espaço para uma visão negativa ou pré-concebida sobre os livros didáticos e o conhecimento histórico escolar: longe de serem vulgarizações do saber produzido na academia, são espaços de produção e criação de conhecimento, fruto do trabalho de diferentes sujeitos. Nesse sentido, pude compreender que as representações não tem sentido algum se forem analisadas de forma dissociada de suas relações de produção e das práticas que lhes garantem existência.

Depois disso, foi importante definir o período e o *corpus* documental que seria analisado. A ideia foi estudar como as representações sobre a ditadura militar foram construídas pelos livros didáticos após a redemocratização, desde 1985 até a segunda década do século XXI. Para isso, foi necessário compreender a história o Programa Nacional do Livro Didático. O estudo do PNLD e a sua divisão em duas fases, tendo como marco temporal a implementação do processo de avaliação pedagógica em 1996, foi o que possibilitou estabelecer os critérios para a seleção dos livros: os diferentes perfis de autoria, que acabaram por formar os três grupos de manuais analisados nesse trabalho. A partir deles e da compreensão do processo histórico pelo qual o ensino da disciplina de História passou nos anos aqui estudados, foi possível analisar as diferentes representações produzidas pelos manuais.

No primeiro conjunto, formado por obras dos autores Borges Hermida e Elian Alabi Lucci, estavam presentes as representações mais diferentes. Esses autores, que haviam escrito durante o período governado pelos militares e tiveram sucesso no mercado editorial daquela época, viam o golpe como uma “revolução”, justificavam as brutalidades cometidas pela ditadura como reação necessária ao risco de subversão e louvavam os feitos econômicos do “milagre”. Curiosamente, muitas dessas visões, que parecem obsoletas e superadas, estavam nos discursos de alguns dos alunos que me inspiraram nessa pesquisa. O passado, ao que parece, não estava tão superado assim. Mas além disso, esses autores construía uma narrativa calcada nos feitos dos presidentes, organizada cronologicamente na abordagem de temas políticos e econômicos. O objetivo do ensino de História, para eles, era basicamente a memorização.

As obras do segundo conjunto, de autoria de Gilberto Cotrim e dos irmãos Piletti apresentavam diferenças significativas em relação a isso. Esses autores faziam parte de uma geração que lutava pela renovação da disciplina de História, questionando concepções como as de Hermida e Lucci. Além disso, eram comprometidos com a redemocratização e assumiram a tarefa de denunciar a ditadura: condenaram o golpe contra João Goulart, mostraram a brutalidade da repressão – da censura, das prisões políticas, da tortura e do exílio -, justificaram a ação de grupos guerrilheiros como a única possibilidade frente a um regime autoritário e escancararam o legado econômico do regime, marcado por inflação, desemprego e crescimento da dívida externa. Tudo isso a partir de uma perspectiva de classe, na qual ficava bastante claro que a barbárie tinha sido implantada para beneficiar alguns poucos privilegiados, enquanto reprimia e retirava direitos dos trabalhadores. Entretanto, algumas características em comum com os livros do primeiro conjunto ainda estavam presentes: a organização cronológica da narrativa, a predominância das tarefas de memorização e dos temas políticos e econômicos.

No decorrer da década de 90, com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a implementação da avaliação pedagógica no PNL, ocorreram mais mudanças. As editoras se profissionalizaram cada vez mais, e os professores universitários passaram a ter maior interesse em produzir livros didáticos, que eram avaliados predominantemente por seus pares da academia. Se a ditadura continuava a ser condenada, isso se fez por formas muito diferentes: os manuais passaram a valorizar mais aspectos da cultura e do cotidiano, a organização pela cronologia política cedeu lugar a outras formas - entre elas a história temática -, novos sujeitos foram valorizados e o ensino de História, embora ainda contemplasse a memorização como uma de suas finalidades, passou a apresentar novas

possibilidades de construção do conhecimento, sobretudo a partir das análises documentais e da apresentação aos alunos de procedimentos próprios do ofício do historiador.

Nessa diversidade de representações, um ponto chamou especial atenção: se os livros editados após o fim da ditadura militar em geral condenam o regime, por diferentes estratégias e de maneira bastante enfática, as sobrevivências do autoritarismo e de conflitos não totalmente resolvidos naquele período são raramente abordadas. O regime militar é considerado um período sombrio, mas superado. A sua denúncia, na maioria das vezes, não considera que a passagem do poder aos civis não levou ao fim de uma cultura política autoritária que continua a nos marcar. Como pudemos acompanhar tristemente nos últimos anos, ela só estava escondida, esperando o momento certo para voltar à tona e nos colocar frente a frente com pesadelos que pareciam só existir ali, nos livros de História.

Não se trata apenas de uma crítica, mas de uma constatação: a escola precisa, cada vez mais, ser um dos locais de resistência ao obscurantismo e ao terror que procuram implantar. Nosso passado autoritário não pode ser tratado como algo sepultado. Precisamos construir, junto com nossos alunos, conhecimento que nos permita compreender como chegamos novamente a esse grau de barbárie e violência. E a História precisa ser aliada importante na construção de uma sociedade justa, democrática, igualitária e tolerante.

É este o desafio que está posto para nós!

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Álvaro Duarte de; COTRIM, Gilberto. **História do Brasil para uma geração consciente** – v. 2. São Paulo: Saraiva, 1987.
- ANASTASIA, Carla; RIBEIRO, Vanise. **Encontros com a História** – 8ª série. Curitiba: Positivo, 2006.
- ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de. **A ditadura militar retratada nos livros didáticos de história de 1964 a 1985**. 2009. 118f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. A renovação dos conteúdos e métodos da História ensinada. **Percursos**, Florianópolis, v. 11, n. 02, jul./dez. 2010.
- BEZERRA, Holien; LUCA, Tania Regina de. Em busca da qualidade: PNLD História – 1996-2006. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 15-53.
- BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- _____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITENCOURT, Circe (Org.) **O saber histórico em sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008
- _____. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.
- BUENO, João Batista Gonçalves. PINTO JUNIOR, Arnaldo. GUIMARÃES, Maria de Fátima. Livros didáticos de História: entrecruzando leituras de imagens e orientações editoriais nas décadas de 1970 e 1980. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 24-45, jul./dez. 2012.
- CAMPOS, Flávio de; AGUILAR, Lidia; CLARO, Regina; MIRANDA, Renan Garcia. **O jogo da História**: planeta Terra. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. **O jogo da História**: política, diversão e arte. São Paulo: Moderna, 2002.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões para um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa** [online], São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

_____. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr. 2008.

CORDEIRO, Juliana Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n.º 43, p. 85-104, jan./jun. 2009.

COTRIM, Gilberto. **História e reflexão** – vol. 4. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Elite. **História: cotidiano e mentalidades**. Da hegemonia burguesa à era das incertezas: séculos XIX e XX. São Paulo: Atual, 1995.

EDITORA MODERNA. **Projeto Araribá** – 8ª série. São Paulo, 2006.

FARICELLI, Marilu de Freitas. **Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série**. 2005. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2005.

FERRARO, Juliana Ricarte. Compêndio de História do Brasil, de Borges Hermida: produção, editoração e circulação. **Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social**, 27., Natal-RN. *Anais*, 2013.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.

_____. **Além do Golpe: Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

_____. Ditadura Militar Brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05-74, jan./abr. 2017.

FRAGA, André Barbosa. As representações sobre o regime militar nos livros didáticos de história (1985-2011): de “revolução” a golpe civil-militar. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 100-131, 2014.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. **Manual para indicação do livro didático** – PNLD 1986-1987. Rio de Janeiro, 1986.

_____. **Manual para indicação do livro didático** – PNLD 1988. Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Manual para indicação do livro didático** – PNLD 1991. Rio de Janeiro, 1990.

_____. **Manual para indicação do livro didático** – PNLD 1992. Rio de Janeiro, 1991.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 230-254, 1990.

_____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HERMIDA, Borges. **História do Brasil** – 6ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 19??.

HOFLING, Eloisa de Matos. **A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988**. 1993. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

LUCCI, Elian Alabi. **História do Brasil: o império, a república e o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 1983.

MÁSCULO, José Cássio. **A Coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de história**. 2008. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2008.

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos**. 1996. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1996.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-sp, v. 12, n. 3(30), p. 179-197, set./dez. 2012.

_____. Os autores de livros didáticos na virada do século. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. (Org.). **Educação na História**. Intelectuais, saberes e ações instituintes. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017, v. 1, p. 35-55.

MULLER, Anelise et al. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 13, pp. 153-164, set.1986/fev.1987.

MACEDO NETO, Manoel Pereira. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista História em Reflexão**, Dourados-MS, v. 3, n. 6, jul./dez. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Livros Didáticos** – PNLD 1999. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, 1998.

_____. **Guia de Livros Didáticos** – PNLD 2002. Brasília, 2001.

_____. **Guia de Livros Didáticos** – História – PNLD 2005. Brasília, 2004.

_____. **Guia de Livros Didáticos** – História – PNLD 2008. Brasília, 2007.

_____. **Guia de Livros Didáticos** – História – PNLD 2011. Brasília, 2010.

_____. **Guia de Livros Didáticos** – História – PNLD 2014. Brasília, 2013.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI JR., Roberto. **História Temática: o mundo dos cidadãos**. São Paulo: Scipione, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG; Keila. **Vontade de Saber História – 9º ano**. São Paulo: FTD, 2012.

PEREIRA, Andreza C. I.; PEREIRA, Mateus H. F. Os sentidos do Golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1970-2000): entre continuidades e discontinuidades. **Tempo** [online], v.16, n.30, p.197-220, 2011.

PILLETI, Claudino; PILLETI, Nelson. **História e Vida: v. 2**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **História e vida integrada – 8ª série**. São Paulo: Ática, 2002.

PRADO, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Org.). **O Brasil Republicano: o tempo da ditadura** (vol. 4). 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p. 207-241.

REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (Org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **O Regime Militar no livro didático de história do ensino médio: a construção de uma memória**. 2008. 382f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROCHA, Helenice; CAIMI, Flávia Eloisa. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 125-147, 2014.

ROCHA, Helenice. A ditadura militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. **Espacio, Tiempo e Educación**, v. 2, n. 1, p. 97-120, jan./jun. 2015.

RODRIGUES, Joelza Ester Domingues. **História em Documento: imagem e texto – 9º ano**. São Paulo: FTD, 2009.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. Apresentação. In: ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. (Org.). ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. (Org.). **A construção social dos regimes autoritários: Brasil e América Latina**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VAZ, Maria Luísa; PANAZZO, Silvia. **Jornadas.hist** – 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICE A – Imagens

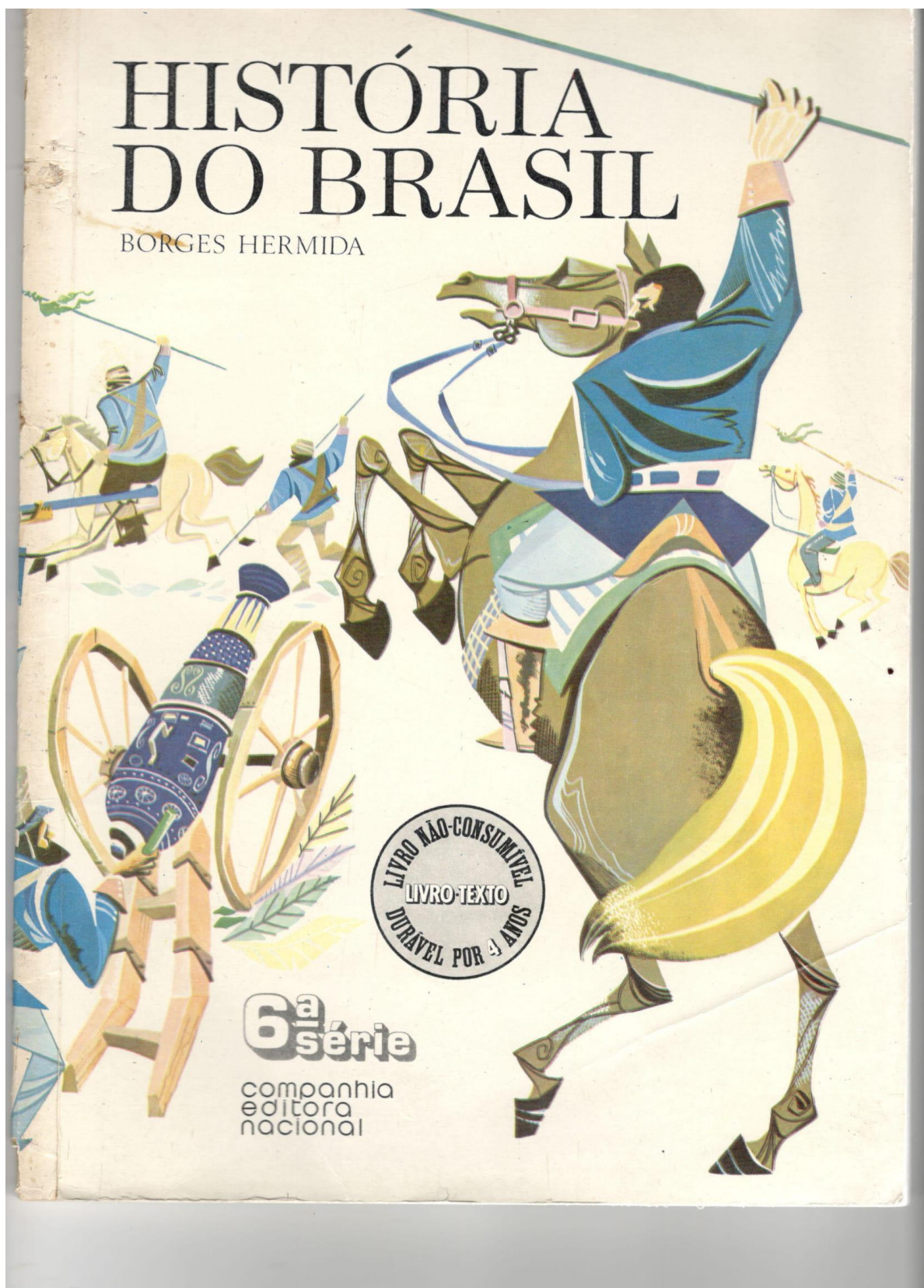


Imagem 1



Imagem 2

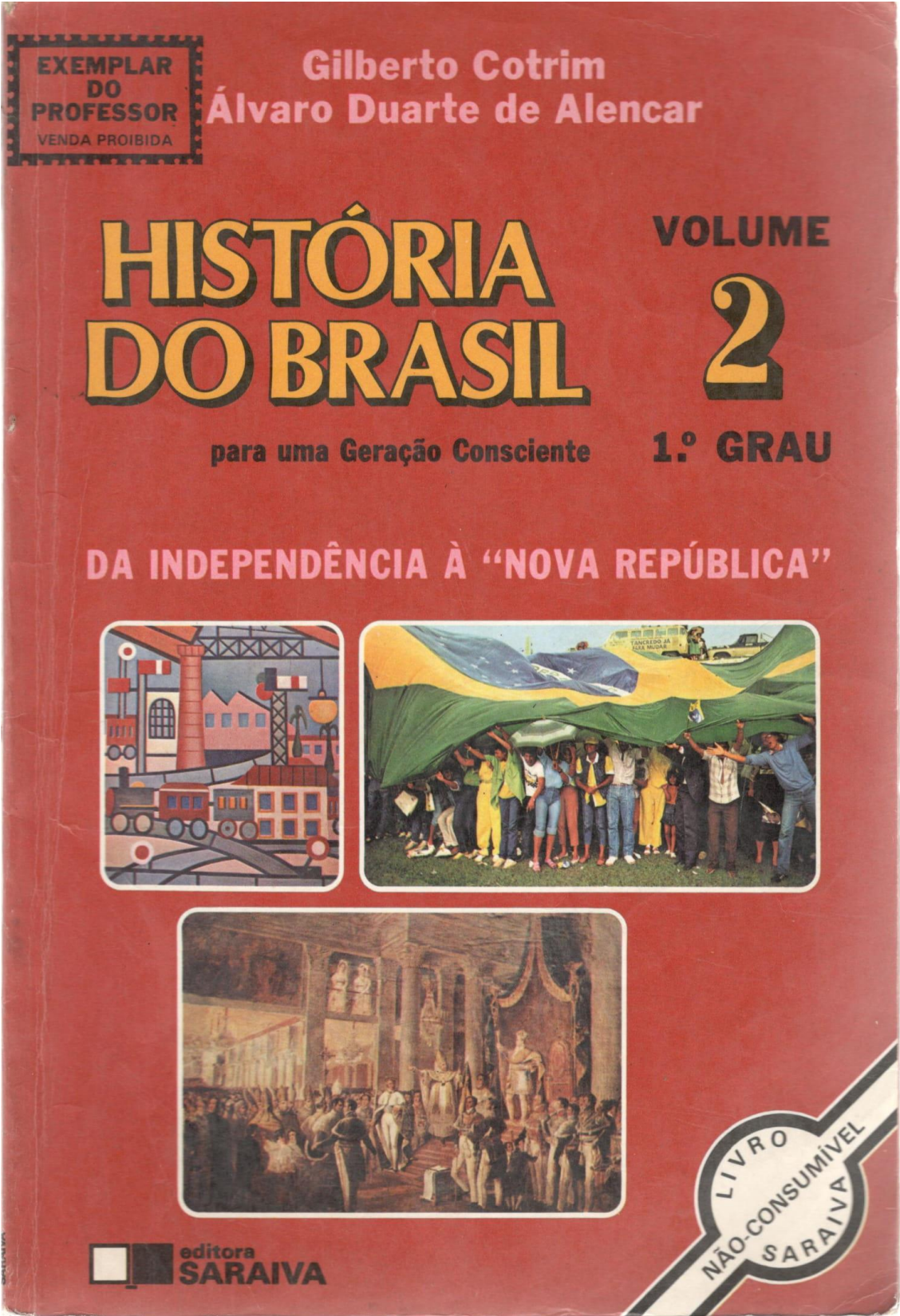


Imagem 3

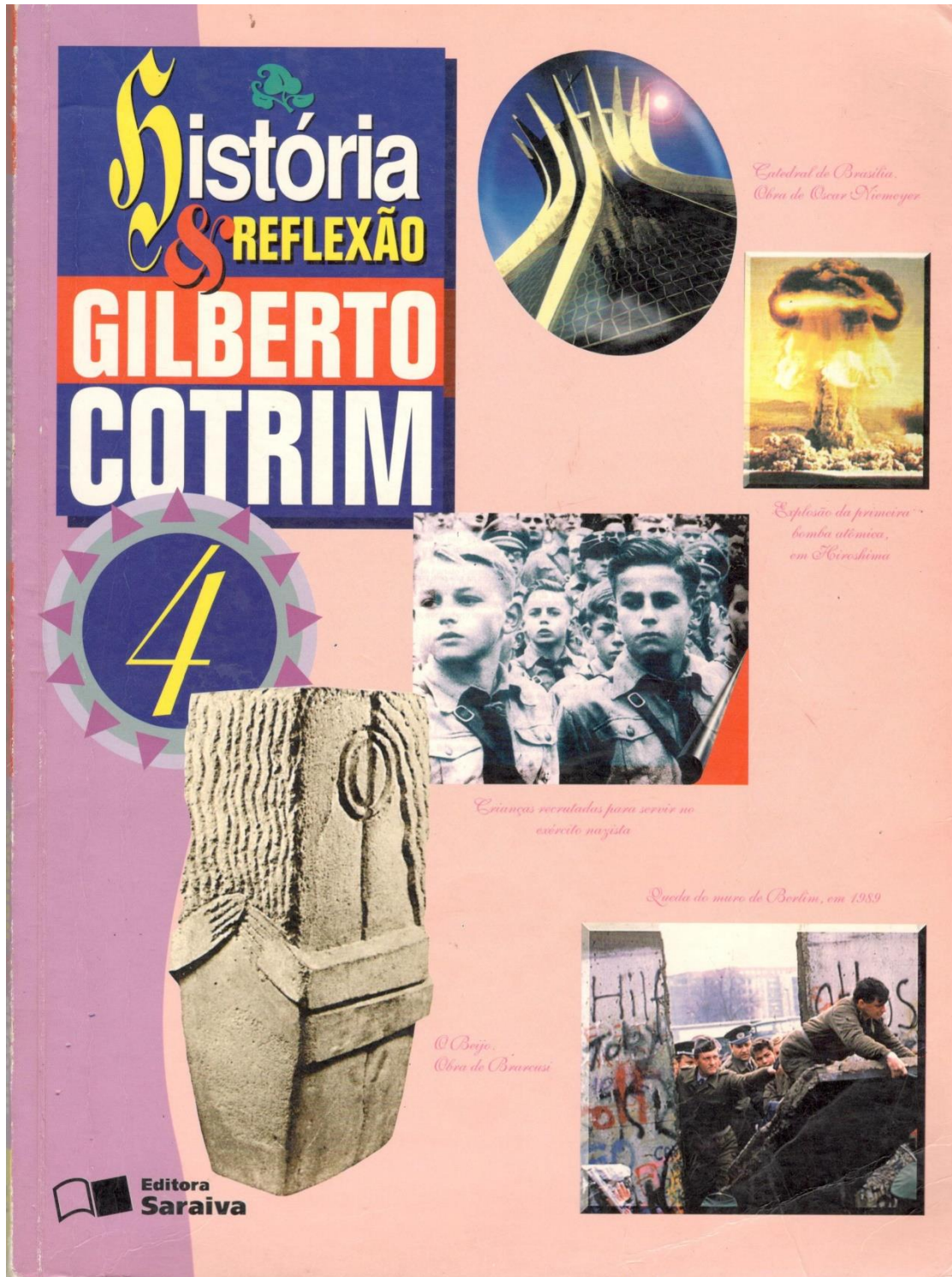


Imagem 4

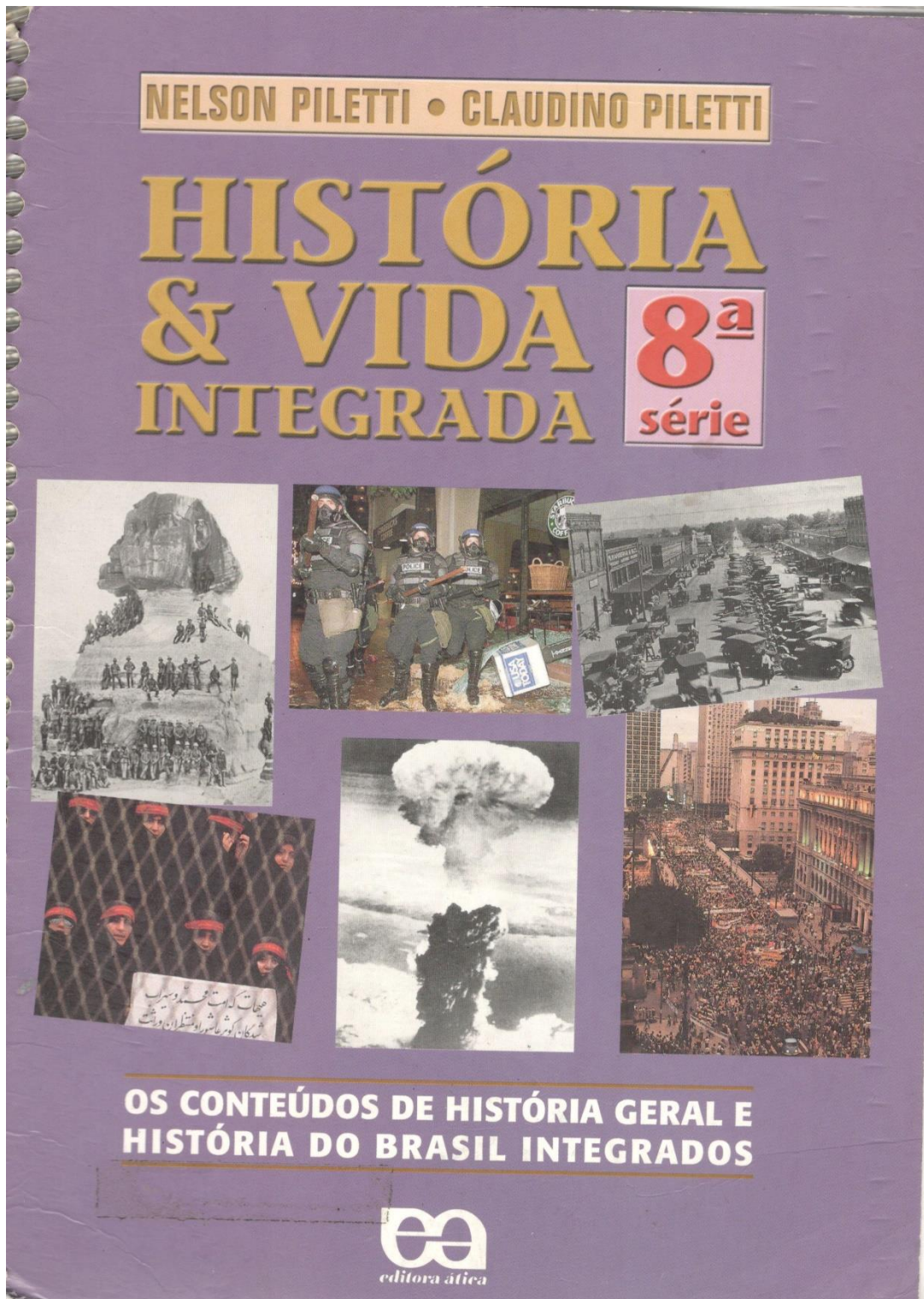


Imagem 6

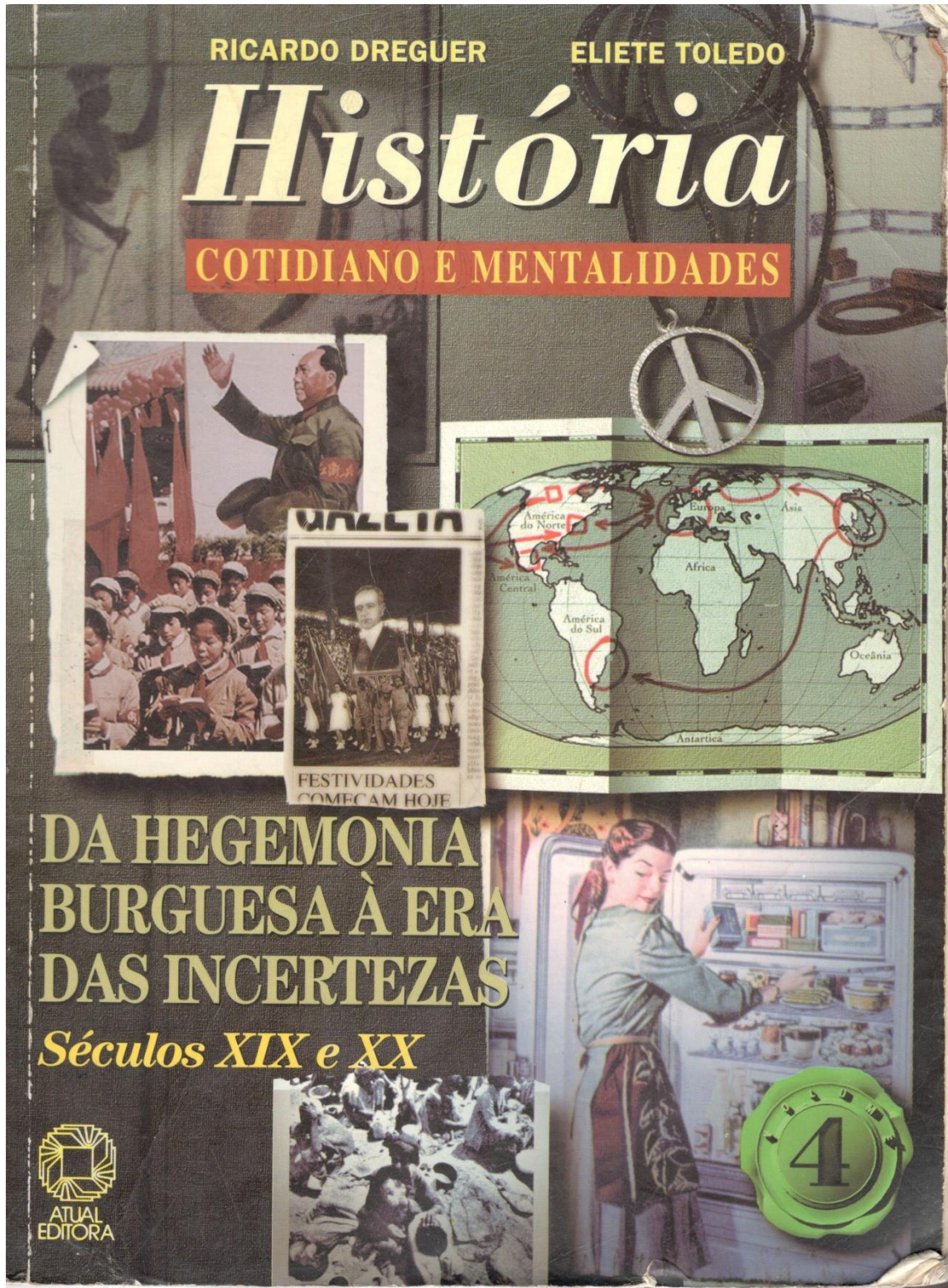


Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9

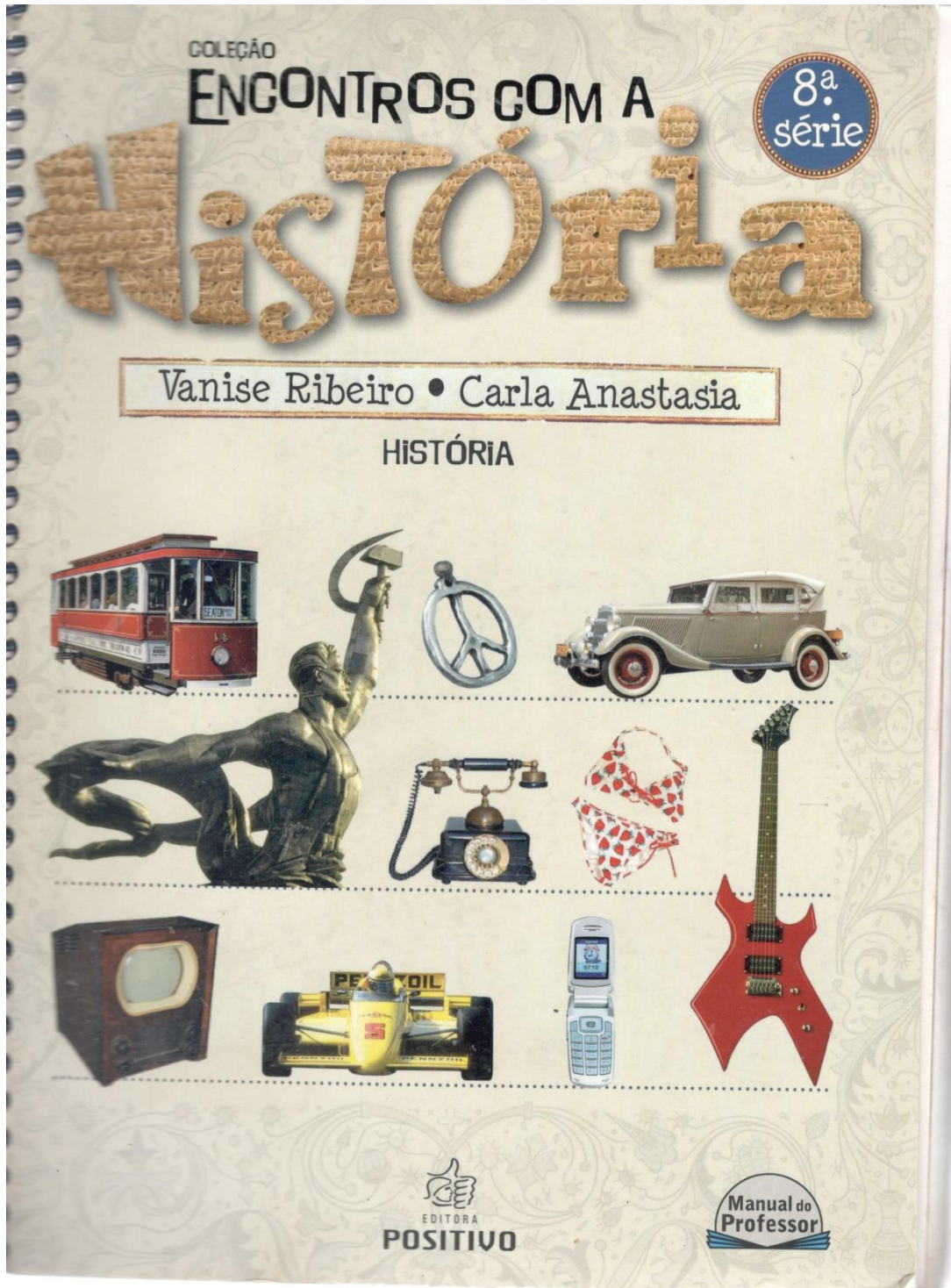


Imagem 10

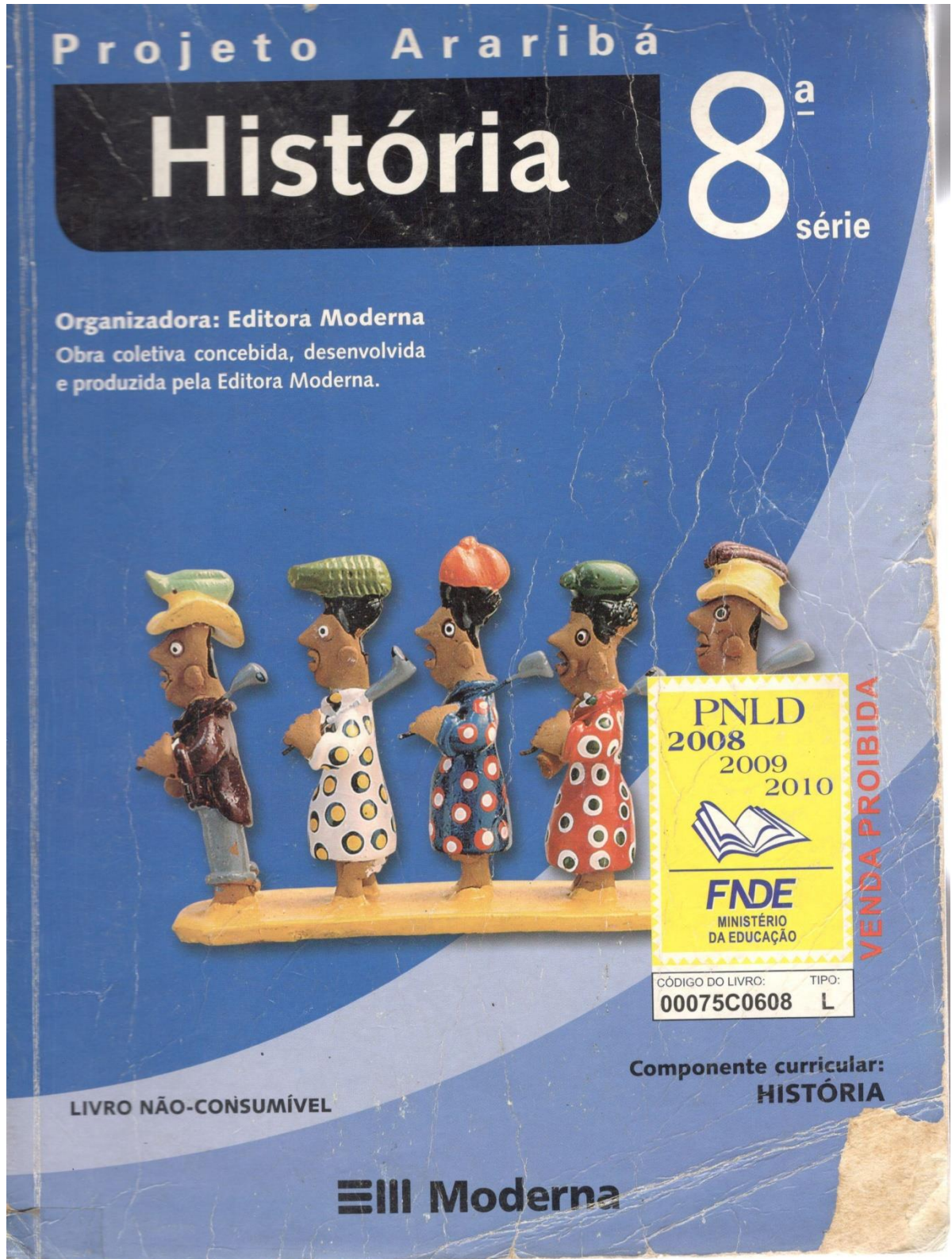


Imagem 11

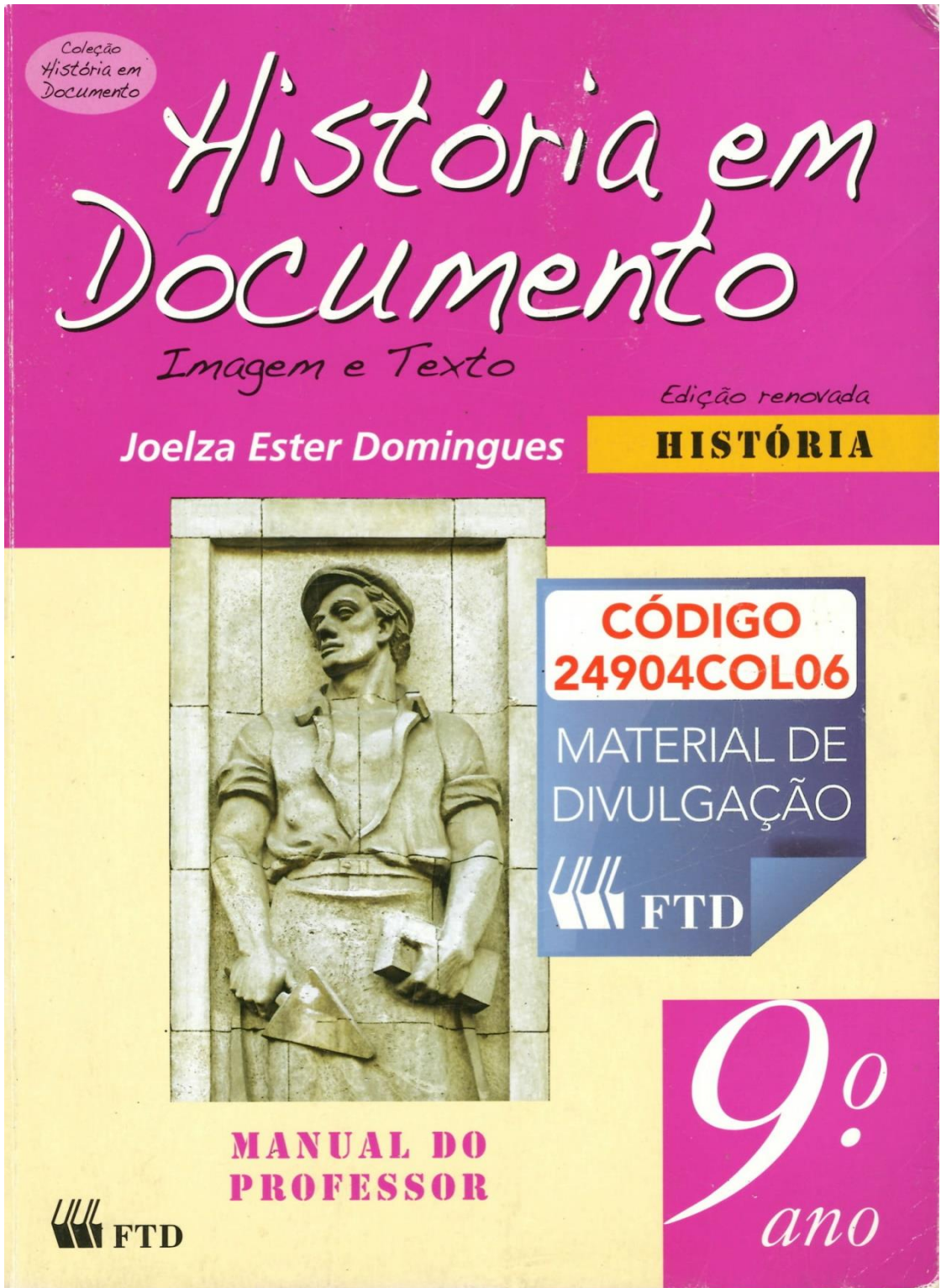


Imagem 12



Imagem 13

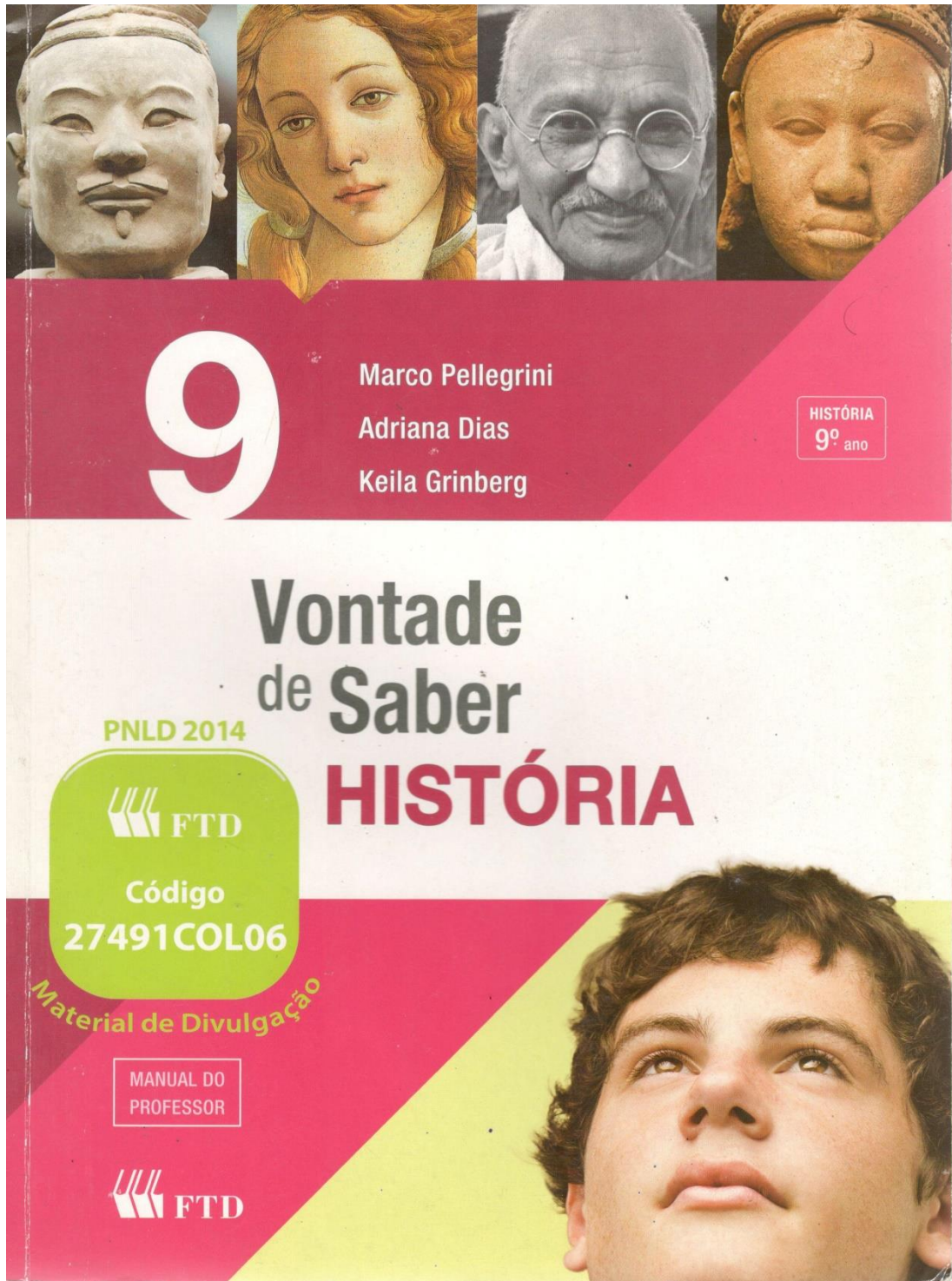


Imagem 14

↓ Vista parcial da "Marcha da Família com Deus pela Liberdade", em 1964, na Avenida Rio Branco, Rio de Janeiro.



Diante dessa situação começou a haver descontentamento nos âmbitos populares, políticos e militares. Os governadores dos principais Estados — **Guanabara** (Carlos Lacerda), **São Paulo** (Ademar de Barros) e **Minas Gerais** (Magalhães Pinto), aos quais se juntaram os do **Paraná** e **Rio Grande do Sul** — uniram-se contra essa política imposta por Goulart.

Diante dos comícios do Presidente, que fomentavam a indisciplina militar, os chefes militares, apoiados pelos governadores, organizaram um movimento que ficou conhecido como a **Revolução de março de 1964** e que depôs João Goulart.



↑ Brasília — Militares revolucionários puseram-se às ruas como precaução.

Com a queda desse Presidente, assumiu a Presidência, provisoriamente, o Presidente da Câmara, **Ranieri Mazzilli**. A seguir, com a eleição indireta do **Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco**, teve início a quinta fase da República, a chamada **Terceira República** ou dos **Governos da Revolução**.

Terceira República ou dos Governos da Revolução

O **Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco** governou o País de 1964 a 1967 e, durante sua situação em que o País se encontrava e para poder manter a paz social, necessitou tomar algumas medidas de exceção.

Dessa forma houve necessidade de cassar o mandato de alguns governadores estaduais e de muitos congressistas. Foram suspensos, por dez anos, os direitos políticos dos três últimos Presidentes e de outras pessoas, civis e militares.

Foram promulgados 4 atos institucionais e, em 1967, a atual Constituição brasileira, que entrou em vigor no primeiro dia do exercício do Presidente seguinte.

Com isso houve um fortalecimento do **Poder Central**. Durante seu governo houve um combate efetivo à inflação e incentivo à produção; os antigos partidos políticos foram extintos e substituídos por dois — **ARENA** e **MDB**.



← Posse do Marechal Castelo Branco.



Ferrovários da Cia. Leopoldina comemoram a posse de João Goulart no "trem da legalidade".

encontrar uma acusação: Jango transformaria o Brasil num país comunista. Não estava ele visitando a China comunista? Era uma prova mais do que evidente de suas ligações com interesses contrários ao Brasil.

Os chefes militares resolveram que prenderiam o vice-presidente quando ele desembarcasse no Brasil. Mas eles não haviam contado com uma forte reação, de modo especial no Rio Grande do Sul, onde o governador Leonel Brizola liderou a "Campanha da Legalidade", com o apoio do povo e dos próprios militares sediados naquele Estado. Os legalistas defendiam o cumprimento da Constituição a qual afirmava que, com a renúncia do presidente, quem deveria assumir o governo era o vice-presidente. Portanto, Jango devia ser o novo presidente.

A rádio Farroupilha de Porto Alegre, juntamente com outras rádios do país, passou a formar a "Cadeia da Legalidade". Por meio dessa rede de radiocomunicação, Brizola falava ao povo incitando-o a se armar e a resistir contra a tentativa de golpe dos militares. Jango voltou da China e entrou no Brasil pelo Rio Grande do Sul, passando lá a exigir o cumprimento da Constituição.

Os golpistas logo viram que, se insistissem em impedir a posse de Jango, o país podia ser mergulhado numa guerra civil. Recuaram, mas exigiram do vice-presidente uma solução de compromisso: ele assumiria a presidência, mas seria adotado o sistema parlamentarista de governo. Quem governaria seria o primeiro-ministro, que seria aprovado pelo Congresso. Com isso, esperavam que Jango fosse apenas uma figura decorativa.

Jango aceitou e, no dia 7 de setembro de 1961, tomou posse como presidente do Brasil.

Mas Jango não se conformou com a limitação dos seus poderes presidenciais. Sabia que com essas limitações não poderia cumprir seu programa de governo, fazer as reformas que pretendia. E isso ficou bem claro quando mandou ao Congresso um projeto de lei concedendo o 13.º salário aos trabalhadores. O Congresso não aprovou a

lei. Os trabalhadores começaram a fazer greves em apoio ao projeto de Jango. Os militares entraram de prontidão, se preparando para intervir.

Em janeiro de 1963 Jango promoveu um plebiscito, pedindo aos eleitores que se manifestassem a favor do parlamentarismo ou do presidencialismo. Cerca de 80% dos eleitores apoiaram Jango, votando a favor do presidencialismo, ou seja, cerca de 10 milhões de brasileiros contra apenas 1 milhão que votou a favor do parlamentarismo.



Manchete do jornal *Última Hora*, do Rio de Janeiro, em 6-9-61, sobre a "trem da legalidade".

Jango, com os poderes de volta, estabeleceu em dezembro de 1963 o monopólio estatal sobre a importação de petróleo; em janeiro de 1964, estabeleceu o controle sobre os lucros que as multinacionais mandavam para fora do país. Finalmente, num grande comício — o Comício das Reformas de Base — na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964, Jango anunciou a assinatura de vários decretos, entre eles a nacionalização das refinarias particulares de petróleo e a desapropriação, para fins de reforma agrária, das propriedades com mais de 100 hectares, numa faixa de 10 quilômetros às margens das rodovias e ferrovias federais.

Brasil: 1964-1985

119



Nestas fotos, marinheiros favoráveis a João Goulart são presos no Rio de Janeiro em 28 de março de 1964. Goulart deixa Brasília e viaja para Porto Alegre. Na chegada à cidade, na madrugada do dia 2 de abril, ele é recebido por manifestantes que pedem "armas para o povo". Por volta do meio-dia, contrariando a opinião do seu cunhado Leonel Brizola, que pretendia resistir ao golpe, João Goulart tomou um avião e retirou-se para o interior do estado, de onde, dois dias depois, chegaria ao Uruguai, dando início a um longo exílio, no qual morreria.



avançavam em direção ao Rio de Janeiro. Outros comandantes militares também sublevaram suas tropas contra o governo.

O presidente não teve como resistir. Os que o apoiavam não tinham armas nem estavam organizados para enfrentar as Forças Armadas revoltosas. Na noite de 1º de abril, João Goulart retirou-se para o Rio Grande do Sul, onde o então deputado federal Leonel Brizola tentou organizar a resistência contra o golpe.

Enquanto isso, na mesma noite, em Brasília, o presidente do Senado, Auro de Moura Andrade, declarou vaga a Presidência da República, empossando no cargo o presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli. Naquele momento, João Goulart ainda estava no Brasil; portanto, a Presidência não poderia ser declarada vaga.

No dia 4 de abril, dizendo que queria evitar o derramamento de sangue dos brasileiros numa guerra civil, Goulart partiu para o exílio no Uruguai.



Posse de João Goulart. Ao fundo vê-se o futuro presidente General Geisel. À direita de Goulart, vê-se o primeiro-ministro Tancredo Neves, posteriormente eleito Presidente da República.

ta. Sua estratégia formalizou-se através do **Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social**, organizado pelo ministro do Planejamento Celso Furtado. Esse Plano incluía reformas como:

- reduzir a dívida externa brasileira;
- distribuir terra aos camponeses, atacando os grandes latifúndios improdutivos;
- diminuir a inflação e manter o desenvolvimento econômico;
- encampar as refinarias particulares de petróleo.

Nessa época, inúmeras manifestações políticas das classes populares ganharam proporções. Constantes greves reivindicatórias e de protesto eram realizadas contra os poderosos. A situação econômica do País, como reflexo das conturbações sociais, revelava-se profundamente abalada. A inflação aumentava.



O presidente João Goulart, ao lado de sua esposa Maria Tereza, fala ao povo no comício em frente à praça da Estrada de Ferro Central do Brasil, em 13 de março de 1964. No final do mês, seria derrubado do poder pelo golpe de estado dos militares.

A alta burguesia formava uma grande frente oposicionista contra o Governo, temendo a união de Goulart com as classes populares. Essa frente de oposição contava com o financiamento e a orientação dos Estados Unidos, que agia através do **IPES — Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais**. Em todo o País, o IPES promovia inúmeras ações, visando derrubar o Governo de João Goulart.

Os Estados Unidos desejavam a derrubada de João Goulart, pois temiam que seu Governo tomasse medidas contrárias aos interesses do capital estrangeiro no País.

Pouco a pouco, uma grave crise política desenrolava-se. Acirrando ainda mais os ânimos da alta burguesia, João Goulart decidiu anunciar um conjunto de reformas políticas, denominadas Reformas de Base, num comício que reuniu, aproximadamente, 300 mil pessoas. Esse comício foi realizado na praça em frente à Estação da Estrada de Ferro Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964.

As Reformas de Base incluíam uma série de medidas renovadoras em diversos setores:

- **Terra:** pretendia-se facilitar o acesso à terra para milhões de camponeses;
- **Eleições:** pretendia-se dar o direito de voto ao analfabeto;
- **Educação:** pretendia-se ampliar o número de escolas públicas e combater o analfabetismo.



Comício pelas reformas de base

O programa de reformas de Jango era mais amplo. Incluía, entre outras, a reforma eleitoral, concedendo o direito de voto aos analfabetos; a reforma universitária, aumentando o número de vagas nas universidades públicas; a reforma bancária; a reforma urbana; a reforma educacional etc.

Entretanto, o presidente não teve tempo para realizar seu programa. A conspiração para tirá-lo do poder já estava organizada e dela participavam aqueles que se viam prejudicados pelas reformas: as multinacionais, os latifundiários, os chefes militares, os grandes empresários, os grandes órgãos de imprensa, os políticos udenistas como Carlos Lacerda — que era governador do Estado da Guanabara, hoje incorporado ao Rio de Janeiro

— e Magalhães Pinto, governador de Minas Gerais.

Os golpistas procuraram mobilizar a opinião pública, principalmente a classe média, contra o governo. Apelaram de novo para a ameaça do comunismo, que haveria de dismantelar as famílias, acabar com a propriedade particular e proibir a prática da religião. Uma grande marcha contra as reformas de Jango, chamada *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, foi realizada pelas ruas de São Paulo, no dia 19 de março de 1964. Era a resposta ao Comício das Reformas.

Na noite de 31 de março para 1º de abril, enquanto o governador de Minas Gerais divulgava um manifesto contra Jango, tropas de Juiz de Fora, comandadas pelo general Olímpio Mourão Filho — aquele mesmo integralista que elaborou o falso Plano Cohen, em 1937 — começam a marchar para o Rio de Janeiro. Outros comandantes militares também sublevaram suas tropas contra o governo.

Jango não teve como resistir. Os que o apoiavam não tinham armas e nem estavam organizados para enfrentar as Forças Armadas revoltosas. Na noite de 1º de abril Goulart retirou-se para o Rio Grande do Sul, onde o então deputado federal Leonel Brizola tentou organizar a resistência contra o golpe. Enquanto isso, na mesma noite, em Brasília, o presidente do Senado, Auro de Moura Andrade, declarou vaga a presidência, empossando o presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli. Essa atitude foi inconstitucional, pois Jango ainda estava no Brasil, e, portanto, a presidência não poderia ser declarada vaga.

No dia 4 de abril, dizendo que queria evitar o derramamento de sangue brasileiro numa guerra civil, Jango partiu para o exílio, no Uruguai.



Marcha da Família com Deus pela Liberdade, no Rio de Janeiro, em 3 de abril de 1964.

são. Os políticos de oposição recebiam verbas para financiar suas campanhas e, depois de eleitos, eram subornados para votar contra as propostas de Jango.

Sem o apoio dos poderosos, João Goulart procurava sustentação nas classes populares. Falando a 300 mil pessoas, num comício do Rio de Janeiro, Jango expôs as dificuldades do seu governo. E anunciou a necessidade de um conjunto de **reformas de base** para o país.

Vejam algumas das propostas principais:

- **Reforma agrária:** para facilitar o acesso a terra a milhões de lavradores que desejavam trabalhar e produzir no campo. Melhorando a vida no ambiente rural, o homem do campo permaneceria em seu local de origem, não precisando fugir para as grandes cidades em busca de empregos.
- **Reforma urbana:** para socorrer milhões de favelados e moradores de cortiços nas grandes cidades.
- **Reforma educacional:** para aumentar o número de escolas públicas, matricular todas as crianças brasileiras e combater o analfabetismo.
- **Reforma eleitoral:** para dar ao analfabeto o direito de votar nas eleições e participar da vida pública.
- **Reforma tributária:** para corrigir as desigualdades sociais na distribuição dos deveres entre ricos e pobres, patrões e empregados.

Além das reformas de base, Jango procurou colocar sob controle o capital estrangeiro, através da **Lei de Remessa de Lucros**, que limi-

tava o envio de dólares das empresas multinacionais para o exterior. A aprovação dessa lei provocou enorme reação entre representantes das multinacionais, dos políticos “entreguistas” e da imprensa defensora dos interesses estrangeiros.

A favor do governo, os setores populares faziam greve política em apoio às reformas de base.

Contra o governo, as classes dominantes organizavam, em várias cidades, as marchas da **Família com Deus pela Liberdade**, que eram passeatas de senhoras da elite católica, autoridades civis e parte da classe média.



Militantes paulistas da CAMDE — Campanha da Mulher pela Democracia — em manifestação contrária ao governo Goulart

A agitação política e social tomava conta do país. Os grupos de esquerda e de direita radicalizavam suas posições.

Em Brasília, 600 sargentos do Exército e da Aeronáutica ocuparam a tiros suas guarnições para exigir o direito de voto. A rebelião dos sargentos foi rapidamente controlada. Mas os oficiais militares se assustaram com a indisciplina da tropa e responsabilizaram o governo pelo clima que contagiava o país.



Presidente João Goulart fala à multidão no comício da Central, no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964. No final do mês, seria derrubado pelo golpe militar.

PAINEL

Os antecedentes do golpe de 1964

A crise que levou ao regime instaurado pelo golpe de Estado de 31 de março de 1964 teve início com a renúncia do presidente Jânio Quadros, em 1961. Agravou-se com o governo do presidente João Goulart (1961-1964), que, ao assumir o cargo, encontrou um grave quadro socioeconômico caracterizado por inflação elevada, alto custo de vida e uma dívida externa em torno de 4 bilhões de dólares. Sua proposta de modificação das relações econômicas e sociais baseava-se na implantação das **Reformas de Base**, conjunto de medidas relacionadas a quatro setores fundamentais da economia brasileira: agrário, tributário, administrativo e financeiro.

Entre tais medidas, que modificariam vários artigos da Constituição (elaborada no governo de Eurico Gaspar Dutra), Goulart propunha o aumento dos impostos sobre as grandes propriedades e grandes fortunas; nova regulamentação da remessa de lucros para o exterior (favorecendo a entrada do capital estrangeiro); reforma bancária com a finalidade de abrir crédito aos pequenos agricultores e industriais; reforma educacional que permitiria o acesso das classes mais pobres à escolaridade; reforma eleitoral que daria direito de voto aos analfabetos; e reforma agrária, cujo projeto desapropriaria latifúndios improdutivos e apoiaria novos produtores, com o objetivo de aumentar o trabalho no campo.

As reformas contavam com o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB), do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), do Partido Socialista (PS), das Ligas Camponesas, do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), da União Nacional dos Estudantes (UNE), de alguns governadores e de parte da Igreja católica. No entanto, não eram nada desprezíveis os opositores: latifundiários, industriais e políticos conservadores reunidos na União Democrática Nacional (UDN) e no Partido Social Democrático (PSD), formando ampla maioria no Congresso Nacional. Era contrária também a essas medidas boa parcela dos industriais (nacionais e estrangeiros), que diminuíram seus investimentos na produção.

Comício do presidente João Goulart realizado na Central do Brasil, Rio de Janeiro, em defesa das Reformas de Base. Cerca de 150 mil pessoas estiveram presentes no evento, ocorrido em 13 de março de 1964.



os, industriais e políticos conservadores reunidos na União Democrática Nacional (UDN) e no Partido Social Democrático (PSD), formando ampla maioria no Congresso Nacional. Era contrária também a essas medidas boa parcela dos industriais (nacionais e estrangeiros), que diminuíram seus investimentos na produção.



Em torno do ideário conservador defendido pela elite brasileira que se opunha aos termos das Reformas de Base, uniram-se ainda os teóricos da Escola Superior de Guerra (ESG), instituição responsável pela preparação intelectual das patentes mais altas das Forças Armadas. E foi entre os militares, sob o lema “segurança e desenvolvimento”, que foi arquitetado um golpe para depor João Goulart.

Os idealizadores do golpe consideravam o crescimento econômico uma estratégia contra a expansão do comunismo. Assim, os militares justificavam a entrada das multinacionais e a chamada cooperação técnica por parte dos Estados Unidos. Note que esse ideário está inserido no contexto de Guerra Fria, estudado no capítulo 9. Ao Brasil, aliado e dependente dos Estados Unidos, cabia a tarefa de defender o capitalismo e o lema “segurança e desenvolvimento”.

Nesse mesmo contexto, ocorreram intervenções norte-americanas em países da América Latina, como, por exemplo, na República Dominicana, em 1965, ou o surgimento de ditaduras militares no lugar de governos nacionalistas, que, até então, se declaravam contrários à entrada do capital estrangeiro.



Na Escola Superior de Guerra foram articulados os princípios políticos e ideológicos que nortearam o regime militar brasileiro.

Com apoio financeiro e militar das autoridades dos Estados Unidos, os articuladores do golpe romperam com as facções democráticas e promoveram o fechamento do regime político. Entretanto, os militares dividiam-se em duas posições: uma pretendia derrubar o governo de Goulart restabelecendo a hierarquia militar (estremecida com o apoio do presidente aos marinheiros e sargentos que reivindicavam o direito de candidatar-se a cargos políticos), não considerava alterações constitucionais e queria preservar as eleições. A outra tencionava implantar uma ditadura militar, suspendendo a Constituição e restringindo as liberdades sociais e os direitos individuais.



Assim como na Argentina e Chile, no Brasil os militares mantiveram o poder político com o apoio do capital estrangeiro, em particular dos Estados Unidos. Os grandes latifundiários foram beneficiados com incentivos às exportações e à aquisição de máquinas agrícolas, da mesma forma que os industriais e banqueiros conseguiram créditos favorecidos pela expansão do mercado exportador.

Nas ruas da República Dominicana, no início dos anos 1960, a ironia crítica denunciava a "imparcialidade" dos Estados Unidos na ditadura implantada naquele país.

A implantação do golpe

Presidente marechal Castelo Branco divulga, em 27 de outubro de 1965, o Ato Institucional nº 2, que, dentre outras matérias, facilitava a decretação do estado de sítio pelo Poder Executivo.



Boa parte do período da ditadura militar (1964-1985) foi marcada pelo autoritarismo, pela supressão dos direitos constitucionais, pelas perseguições, prisões e torturas dos opositores e pela censura aos meios de comunicação. Os empresários beneficiados pelo regime colaboravam com os órgãos de repressão do regime militar e os financiavam.

Os militares tomaram o poder em 1º de abril de 1964, por meio de uma junta composta por um representante do Exército, um da Marinha e um da Aeronáutica. Uma de suas primeiras providências se deu em 9 de abril, quando foi decretado o **Ato Institucional nº 1** (AI-1). Por esse instrumento (ao qual se seguiram outros dezesseis, ao longo dos 21 anos de ditadura), a Constituição de 1946 foi alterada, estabelecendo a

autoridade quase absoluta do Poder Executivo. O presidente da República podia, a partir de então, suspender direitos políticos de qualquer cidadão, cassar mandatos políticos e quebrar a imunidade parlamentar sem a autorização do Congresso.

Em 15 de abril de 1964, o Congresso Nacional referendou para a Presidência o nome do marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, indicado pela junta militar que governara o país na primeira quinzena após o golpe.

O governo de João Goulart

Enquanto esteve no poder, João Goulart administrou o país em período marcado por tensões sociais e dificuldades econômicas.

A sucessão de Jânio

Com a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart deveria assumir a presidência, no entanto, vários políticos e militares eram contrários à sua posse.

João Goulart, popularmente conhecido como Jango, havia sido ministro do Trabalho durante o último mandato de Getúlio Vargas e era um defensor da política varguista. Tal fato era visto pelos militares como uma brecha para a infiltração de ideias socialistas, uma vez que Goulart era considerado um político de esquerda.

No momento em que Jânio Quadros renunciou, Jango estava em visita oficial à República Popular da China e, por isso, a presidência foi assumida interinamente pelo presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli. Jango foi proibido de voltar ao Brasil por questão de segurança nacional, porém o governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, conseguiu o apoio de chefes militares e de grupos civis em defesa da posse do vice-presidente. Essa mobilização ficou conhecida como **Campanha da Legalidade**.

Em um acordo entre as forças que tentavam impedir sua posse e as forças legalistas, Jango aceitou assumir o poder em um sistema **parlamentarista** de governo, a fim de evitar uma possível guerra civil, e tomou posse em setembro de 1961. Foi marcado, então, um **plebiscito** para o ano de 1965, quando o povo decidiria entre o parlamentarismo ou o presidencialismo.



▲ Jango conseguiu antecipar o plebiscito para o ano de 1963. Acima, um cartaz, de 1962, da campanha contra a aprovação do parlamentarismo.

As tensões sociais

A situação do país era tumultuada. A inflação aumentava a cada mês e havia um **déficit** na balança comercial. Além disso, os movimentos sociais se organizavam, aumentando sua atuação e acirrando as tensões sociais.

No campo, movimentos de esquerda como as **Ligas Camponesas**, lideradas pelo deputado Francisco Julião, lutavam pelos direitos dos trabalhadores rurais e pela reforma agrária.

Ao mesmo tempo, o movimento estudantil se radicalizava e participava ativamente nas questões políticas do país. Trabalhadores organizados em sindicatos, como a **Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT)**, aumentaram sua atuação por meio de intensas atividades pelas causas trabalhistas.

Em oposição a esses movimentos progressistas, os conservadores também se organizaram. Membros da Igreja, proprietários de terras e a elite industrial formaram instituições como o **Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad)** e o **Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes)**.

▶ "Na lei ou na marra" era o lema dos trabalhadores rurais que formavam as Ligas Camponesas. Nessa fotografia, tirada em 1970, vemos camponeses reunidos em Recife (PE) para ouvir discurso de Francisco Julião.



Déficit ■ deficiência monetária, excesso de despesas em relação à receita.

Parlamentarismo ■ sistema de governo representativo em que as decisões são votadas pelos ministros no Parlamento. Nesse sistema, os poderes do presidente são reduzidos.

Plebiscito ■ votação feita pela população para decidir assuntos de grande interesse político ou social.

A marcha da revolução

No dia 31 de março de 1964, o governador de Minas Gerais, com o apoio das tropas do Exército deste Estado, declarou-se em revolta contra o governo do presidente João Goulart:

- as tropas de Minas Gerais resolveram marchar para o Rio de Janeiro, o que obrigou o presidente João Goulart a deixar Brasília para ir àquela cidade;
- no Rio de Janeiro, João Goulart pensava resistir, mas, quando soube que o II Exército, de São Paulo, também em revolta, marchava para o Rio, resolveu abandonar o País, retirando-se para o Uruguai;
- em Brasília, de acordo com a revolução, ocupou o cargo de presidente da República o deputado Ranieri Mazzilli.

As medidas revolucionárias

Foi mantido pela revolução o Congresso e a Constituição, o que não evitou as medidas revolucionárias ditadas pelos atos adicionais:

- supressão das garantias individuais, com a cassação dos mandatos dos representantes do povo, suspensão dos direitos políticos por dez anos e confisco dos bens dos acusados de atividade subversiva ou de prática de corrupção;
- eleição indireta, pelo Congresso, do presidente e do vice-presidente da República e depois dos governadores dos Estados;
- extinção dos partidos políticos e criação de apenas dois (bipartidarismo): o do governo (a Arena) e o da oposição (o MDB).

Com o tempo, a revolução perdeu o radicalismo dos primeiros anos. Foram aprovadas leis

que permitiam a formação de vários partidos (pluripartidarismo), concediam anistia aos punidos pelos governos revolucionários e restabeleciam as eleições diretas para governadores, realizadas no dia 15 de novembro de 1982.

Os presidentes depois da revolução

Até 1979, foram eleitos pelo Congresso para ocupar a presidência da República:

- marechal Castelo Branco;
- marechal Costa e Silva;
- general Emílio Garrastazu Médici;
- general Ernesto Geisel;
- general João Baptista de Oliveira Figueiredo.

O primeiro presidente da revolução eleito pelo Congresso, o marechal Castelo Branco, tomou medidas severas para conter a inflação, como a criação do cruzeiro novo.

Seu sucessor, o marechal Costa e Silva, por haver adoecido, teve que deixar o poder, morrendo pouco depois. Governou então uma junta militar, até tomar posse o novo presidente, general Emílio Garrastazu Médici, também eleito pelo Congresso em 1969.

No governo Médici foi iniciada a construção da Transamazônica, inaugurada a ponte Rio-Niterói e aumentada para duzentas milhas a faixa do mar territorial, garantindo para o Brasil o petróleo encontrado no fundo do mar, além de ampliar a área brasileira para a atividade da pesca.

No governo do general Ernesto Geisel, eleito pelo Congresso em 1974, foram descobertas reservas submarinas de petróleo perto da cidade fluminense de Campos.



Castelo Branco

Costa e Silva

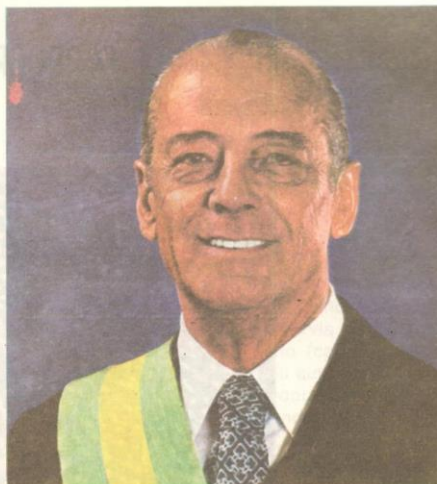
Garrastazu Médici

Ernesto Geisel

O sucessor, general João Baptista de Oliveira Figueiredo, que assumiu o poder em 1979, teve que enfrentar difícil situação financeira, agravada com a alta constante do petróleo no mercado internacional. Para reduzir o consumo desse combustível, começou-se, em 1980, a fabricação de veículos movidos a álcool.

Ainda em 1980 veio ao Brasil o papa João Paulo II. Nas capitais em que esteve, foi sempre aplaudido por grandes multidões, de todos os credos religiosos.

Apesar das dificuldades econômicas e financeiras, o Brasil tem grande prestígio internacional e, por isso, o presidente Figueiredo pôde fazer na ONU enérgico discurso em defesa dos países em desenvolvimento e contra as medidas que os prejudicam tomadas pelos governos das grandes potências.



Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo

PARA VOCÊ RECORDAR

REVOLUÇÃO DE 1964

- **As causas:** greves, ligas camponesas, comício de março de 1964, indisciplina das Forças Armadas.
- **Marcha da revolução:** início do movimento (31/3/1964) em Minas Gerais, adesão do II Exército, retirada do presidente para o Uruguai e novo governo em Brasília (Ranieri Mazzilli).
- **Medidas revolucionárias:** cassação de mandatos, suspensão de direitos políticos, confisco de bens, eleição indireta e bipartidarismo.

OS PRESIDENTES DEPOIS DA REVOLUÇÃO

- **Castelo Branco:** medidas contra a inflação e cruzeiro novo.
- **Costa e Silva:** mandato interrompido por doença e morte.
- **Médici:** ponte Rio-Niterói, Transamazônica e ampliação do mar territorial.
- **Geisel:** descoberta de petróleo submarino perto de Campos.
- **Figueiredo:** anistia, visita do papa, eleições e discurso na ONU.

QUESTIONÁRIO

- 1) Como foi o governo de João Goulart em 1963 e 1964?
- 2) Que você sabe sobre o comício de março de 1964?
- 3) Como começou a revolução de 1964?
- 4) Que fez João Goulart durante a revolução?
- 5) Que estabeleceram os atos adicionais?
- 6) Quais eram os partidos durante o bipartidarismo?
- 7) Como foi o governo do marechal Costa e Silva?
- 8) Por que é importante a ampliação do mar territorial?
- 9) Que fez o governo para diminuir a importação do petróleo?
- 10) Quais os principais acontecimentos do governo do general Figueiredo?

DOC 1

América Latina sob ditaduras militares



O chargeista francês Plantu representou a América Latina da década de 1970 como um militar em cujo quepe escreveu “Segurança” (em alemão). Repare os detalhes do desenho: que ideia ele nos transmite sobre os governos latino-americanos da época? Que informações o mapa acrescenta a respeito?

DOC 2

A crise mundial e a economia brasileira

“Os países latino-americanos importadores de petróleo reagiram à primeira crise petrolífera de várias formas. Alguns, notadamente o Brasil, se comportaram como se a mudança dos preços no mercado internacional fosse temporária e, numa tentativa de manter um crescimento dinâmico, contraíram grandes empréstimos externos e mantiveram um alto nível de investimento. Esse processo foi denominado crescimento baseado na dívida.”

FRENCH-DAVIS, Ricardo. *As economias latino-americanas, 1950-1990*. In: BETHELL, Leslie (org.). *A América Latina após 1930*. São Paulo: Edusp, 2005, p.156.

	Crescimento econômico	Taxa de inflação
Ano	(em %)	(em %)
1973	14,0	15,7
1974	9,5	34,5
1975	5,4	29,4
1976	9,7	46,3
1977	5,7	38,8
1978	5,0	40,8
1979	6,4	77,2

Fonte: Fundação Getúlio Vargas.

Que meios o governo brasileiro usou para manter o crescimento econômico em plena crise? Segundo a tabela, como evoluiu a economia brasileira no período? Refletindo sobre a última frase do texto, avalie quais foram os efeitos dessa política econômica para as finanças nacionais.



Atividades

- 1 Enquanto na Europa antigas ditaduras caíam e davam lugar a regimes democráticos, o que acontecia na América Latina, na mesma época?
- 2 Podemos dizer que os efeitos da crise mundial de 1973 repercutiram na América Latina durante as décadas de 1970 e 1980, afetando inicialmente a economia e depois a política? Explique.
- 3 No caso do Brasil, como a crise mundial afetou a economia e a política?

Enquanto isso... na América Latina

Além do Brasil, outros países latino-americanos foram governados por militares.

As ditaduras militares na América Latina

Nas décadas de 1960 e 1970, a maioria das Nações latino-americanas foi vítima de golpes militares. Veja os exemplos da Argentina e do Chile.



◀ O golpe militar na **Argentina** ocorreu em 1966, liderado pelo general Juan Carlos Onganía. Os militares permaneceram no poder até 1973, quando foram convocadas eleições livres, devolvendo o poder aos civis. No entanto, os militares argentinos reassumiram o poder em 1976, instaurando uma das ditaduras mais repressivas e violentas da América Latina. Foram executadas cerca de 30 mil pessoas, entre elas, políticos e militantes de esquerda. A Junta Militar, presidida pelo general Jorge Rafael Videla, fechou partidos políticos e sindicatos, além de intervir e controlar o Supremo Tribunal do país, subordinando todas as esferas de poder ao controle da Junta Militar. Os militares deixaram o poder no país somente em 1986. Ao lado, militares reprimindo uma manifestação popular em Buenos Aires, em 1981.



◀ No **Chile**, em 1973, o presidente Salvador Allende, de orientação socialista, foi deposto pelos militares chilenos, que tinham o apoio do exército norte-americano. Uma Junta Militar, chefiada pelo general Augusto Pinochet, assumiu o governo e cancelou as nacionalizações feitas pelo governo de Allende. A perseguição aos opositores do regime resultou em cerca de quatro mil mortos. Nessa fotografia, vemos o presidente Allende (ao centro) e um grupo de homens armados para resistir à invasão do Palácio de La Moneda, em Santiago, em 11 de setembro de 1973. Nesse mesmo dia, o presidente foi morto. A versão oficial, no entanto, afirma que ele se matou.

A Operação Condor

A Operação Condor foi uma articulação dos aparelhos repressivos dos governos militares do Cone Sul (Brasil, Argentina, Bolívia, Uruguai, Paraguai e Chile). Criada em 1975, durante a XI Reunião dos Exércitos Americanos, realizada em Montevidéu, a Operação Condor integrou os serviços de informação e repressão dos países envolvidos. Além de atuar de forma conjunta na América do Sul, os aparelhos repressivos organizados pela Operação Condor também atuaram em países europeus, perseguindo os inimigos políticos latino-americanos que se encontravam exilados.

▶ Chefes militares do Brasil, da Argentina, do Uruguai e do Chile reunidos em Montevidéu, em 1975.





Frei Tito de Alencar Lima

O governo militar reprimiu duramente a guerrilha tanto nas cidades quanto no campo. Centenas de pessoas foram presas nas cidades. Muitos foram mortos, como Carlos Marighella e Carlos Lamarca. Os presos eram submetidos a cruéis torturas para confessar o nome de seus companheiros de luta e os planos das organizações a que pertenciam. Em São Paulo, chegaram a ser presos muitos religiosos, acusados de colaborarem com os “subversivos”. Um deles foi frei Tito de Alencar Lima, barbaramente torturado, que depois foi expulso do país em troca de um embaixador seqüestrado. Frei Tito acabaria se suicidando na França, como consequência das terríveis torturas a que havia sido submetido no Brasil.

No Araguaia, as Forças Armadas empenharam cerca de 20 000 homens para combater cerca de setenta guerrilheiros. Veja mapa na página VI. Com algumas exceções, todos foram mortos. Nem seus corpos as famílias conseguiram recuperar. Seu líder mais conhecido foi Oswaldo Orlando da Costa. Mineiro, nascido em 1938, foi morto no início de 1974, no sul do Pará.

Ao mesmo tempo em que eliminou a resistência armada ao regime militar, Médici também estabeleceu uma forte censura à imprensa e à produção cultural. Havia guerrilha, mas todo mundo era levado a crer que o país estava em paz, pois os jornais nada podiam divulgar. O jornal *O Estado de S. Paulo* publicava poemas no lugar dos textos proibidos; o *Jornal da Tarde*, também de São Paulo, publicava receitas culinárias no lugar das notícias censuradas. Durante os dez anos em que vigorou o AI-5 (1968-1978), a censura federal proibiu mais de quinhentos filmes, quatrocentas peças de teatro, duzentos livros e milhares de músicas.

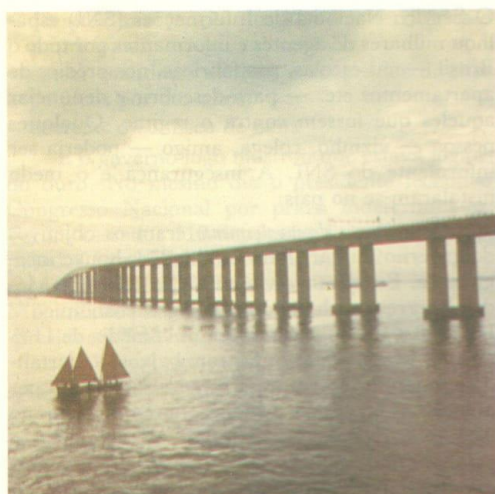
O Serviço Nacional de Informações (SNI) espalhou milhares de agentes e informantes por todo o Brasil — nas escolas, nas fábricas, nos prédios de apartamentos etc. — para descobrir e denunciar aqueles que fossem contra o regime. Qualquer pessoa — vizinho, colega, amigo — poderia ser informante do SNI. A insegurança e o medo instalaram-se no país.

Segurança e desenvolvimento eram os objetivos do governo militar. Para os cidadãos houve insegurança. E o desenvolvimento? Na época de Médici ocorreu o chamado “milagre econômico”. De 1968 a 1973 o país cresceu uma média de 11% ao ano. Mas os salários ficaram baixos, a mortalidade infantil aumentou, cresceu a miséria da população. O próprio Médici, numa viagem ao Nordeste, reconheceu: “O país vai bem, mas o povo vai mal”. Quer dizer, o Brasil cresceu graças ao esforço de todos — dos trabalhadores, de modo especial — mas quem lucrou foram as multinacionais, os grandes industriais brasileiros, os latifundiários que recebiam dinheiro do governo para desenvolver seus projetos. Assim foi loteada a Amazônia, que passou a ser explorada por grandes empresas, quase sempre sem nenhum respeito pela natureza: 6 milhões de hectares para Ludwig (Projeto Jari); 678 000 para a Suyá-Missu; 600 000 para a Codeara; 500 000 para a Volkswagen, para a Goodyear, a Nestlé, a Mitsubishi e muitas outras multinacionais, além de grandes empresas nacionais.

Fábrica de celulose do Projeto Jari, trazida do Japão flutuando sobre o mar.



Julio Bernardino - Agf



Vista da ponte Rio—Niterói

Foi a época das grandes obras — as obras faraônicas, como foram chamadas, em alusão às enormes pirâmides construídas pelos faraós no Egito. Entre elas podemos citar a ponte Rio—Niterói e a estrada Transamazônica. Foi nessa época também que o Brasil sagrou-se tricampeão de futebol no México (1970). Tudo isso era usado pelo governo militar como propaganda a seu favor. Assim, havia o Brasil da propaganda, onde tudo ia bem: o país era uma “ilha de tranquilidade” em um mundo conturbado. Por outro lado, havia o Brasil real, com censura, perseguições políticas e tortura. Nessa época o governo criou um *slogan* que dizia: “Brasil, ame-o ou deixe-o”, ou seja, quem não aceitasse o Brasil como ele era — ou como ele estava — que deixasse o país.

4. Ernesto Geisel: o início da abertura

Com o término do mandato de Garrastazu Médici, outro general é indicado e eleito indiretamente para a presidência da República: o general Ernesto Geisel.

O que o general Ernesto Geisel recebeu do general Médici, no dia 15 de março de 1974, não foi um país pacificado, em que a ditadura militar não tinha mais oposição; recebeu um país sufocado, amordaçado, que não seria fácil controlar e dominar.

O presidente Geisel logo percebeu a necessidade de permitir uma certa liberalização do regime, ou seja, nas suas próprias palavras, “um processo gradual e seguro de aperfeiçoamento demo-

crático”. Ele viu que não era possível governar com a oposição de todos. Na linguagem popular, seria preferível “perder os anéis do que perder os dedos”. Por isso começou suavizando a censura. Os grandes jornais foram liberados. Permaneceu a censura aos pequenos jornais, como *O Pasquim*, *O São Paulo* (da Arquidiocese de São Paulo) etc., e às obras de arte, como música, cinema, teatro.

Em 1974 houve eleições livres para senadores, deputados e vereadores, inclusive com debate entre candidatos na TV. Resultado: o MDB, partido de oposição, conseguiu 15 milhões de votos e elegeu dezesseis senadores, contra 12 milhões de votos e cinco senadores da Arena, o partido do governo

Mas os serviços de informação e segurança continuavam atuantes, procurando e prendendo opositores do governo, acusando-os de comunistas. Em outubro de 1975 o jornalista Vladimir Herzog foi preso e assassinado em dependências do II Exército, em São Paulo. Na Catedral da Sé, em São Paulo, o Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns promoveu um culto ecumênico pela memória de Herzog, com grande participação popular. O povo voltava a participar. Três meses depois, ou seja, em janeiro de 1976, o operário Manuel Fiel Filho teve o mesmo destino de Herzog.

Essas mortes representavam a ação de forças militares descontentes com a abertura do regime que o general Geisel encaminhava e favoráveis ao aumento da repressão. Como reação a essas forças mais repressivas, o general Geisel começou a exercer um controle maior sobre as forças de segurança. Uma de suas medidas foi a demissão do comandante do II Exército responsável pela unidade militar onde ocorreu a morte de Herzog e Manuel Fiel Filho.

Em 1978 haveria eleições diretas para a escolha de parlamentares e governadores. Geisel sabia que o governo poderia sofrer uma derrota ainda pior que a de 1974. Desta vez seriam eleitos dois senadores por Estado. E o governo poderia perder a maioria no Senado. Além disso, era quase certo que perderia também o governo em muitos Estados.

O que fez então o presidente? Fechou o Congresso e decretou um conjunto de medidas que ficou conhecido como “Pacote de Abril”, pois era abril de 1977. Dentre essas medidas, destacaram-se as seguintes: entre os dois senadores de cada Estado um deveria ser escolhido indiretamente, o que levou a ficarem conhecidos como “senadores biônicos”; os governadores continuariam a ser escolhidos em eleições indiretas; a propaganda na



Faixas da luta pela anistia

- Fim do bipartidarismo restrito à ARENA e ao MDB. Foram criados novos partidos para disputar as próximas eleições. Sugiram, então, o PDS (no lugar da ARENA) e o PMDB (no lugar do MDB). Apareceram ainda partidos novos, como o PT (Partido dos Trabalhadores), PDT (Partido Democrático Trabalhista), PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e outros. Foram restabelecidas as **eleições diretas** para governador de estado.

No plano econômico, o ministro do Planejamento, Delfim Neto, procurou executar o III PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), que tinha como principais preocupações promover o crescimento da renda nacional e do emprego; controlar a dívida externa; combater a inflação; desenvolver novas fontes de energia.

Quanto ao setor energético, o governo buscou através do **Proálcool** (Programa Nacional do Álcool) substituir progressivamente o petróleo importado por uma nova fonte de combustível nacional, o álcool.

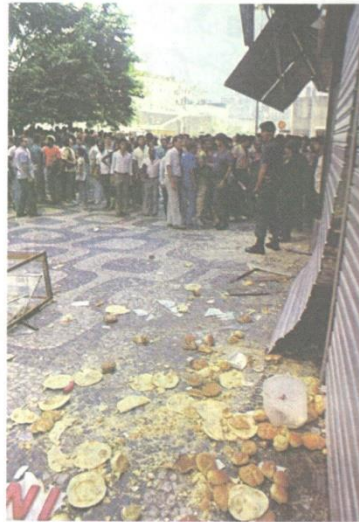
Os outros grandes objetivos do III PND não foram alcançados de forma satisfatória.

Vejamos:

- **Dívida externa:** tendo obtido empréstimos do FMI (Fundo Monetário Internacional), o Brasil teve que se submeter às exigências dos banqueiros internacionais, que passaram a ditar regras de “ajustamento” de nossa economia. Sem poder pagar os empréstimos obtidos, o Brasil caiu numa ciranda sem fim. Passou a pedir novos empréstimos para saldar a dívida anterior.
- **Inflação:** provocada por uma série de desequilíbrios econômicos, a inflação começou a explodir durante o governo Figueiredo. Bateu recordes históricos, superando a cifra de 200%

ao ano. A classe social mais prejudicada com a inflação foi a dos trabalhadores, que tiveram seus salários corroídos dia a dia pela alta absurda do custo de vida.

- **Desemprego:** a falta de investimentos no setor produtivo (expansão das empresas) resultou numa redução do crescimento econômico, cuja consequência social mais importante foi o aumento do desemprego. Em 1983, os níveis de desemprego em São Paulo, Rio de Janeiro e outros estados atingiram uma situação desesperadora. Grupos de desempregados, para não morrer de fome, chegaram a saquear supermercados em busca de comida para a família.



Desesperado em busca de comida, grupo popular chegou a saquear supermercados e padarias.

Com o agravamento da crise econômica, cresceu também a insatisfação popular com o governo. Nas eleições de 1982, o povo manifestou seu descontentamento elegendo um grande número de candidatos das oposições nos principais estados brasileiros.

Depois de dezoito anos de ditadura, em 15 de março de 1983, assumiram o poder nos estados novos governadores eleitos diretamente pelo povo.

O regime militar aproximava-se do fim.

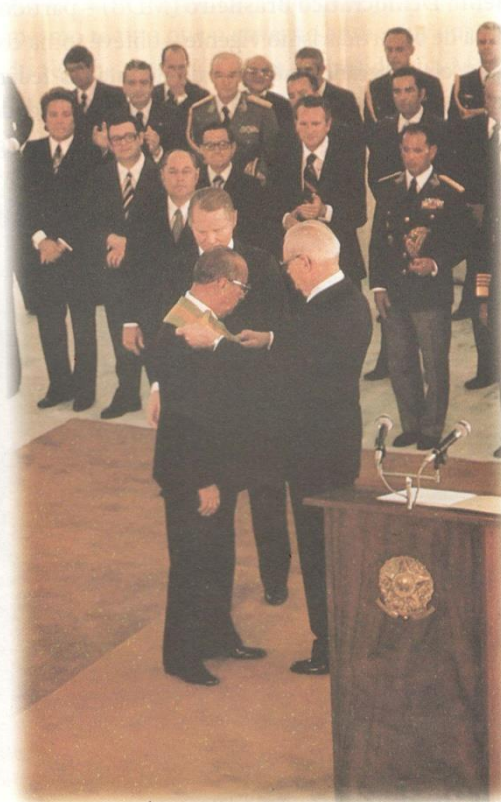
Com renovada força, as oposições políticas passaram a exigir eleições diretas para a presidência da República.



Os resultados alcançados nas eleições encorajavam a contestação dos parlamentares no exercício de seus mandatos, dificultando, a cada dia, a relação entre os poderes Legislativo e Executivo, principalmente no âmbito federal. Quando o presidente percebeu que não poderia mais contar com a maioria no Congresso para aprovar alterações na Constituição, ordenou seu recesso no início de 1977. Além disso, baixou um conjunto de novas regras eleitorais a fim de garantir no Senado a maioria parlamentar ao partido governista, a **Aliança Renovadora Nacional** (Arena).

Foi alterada também a duração do mandato presidencial, que passou de cinco para seis anos, e parte dos senadores passou a ser escolhida de forma indireta pelas assembleias legislativas estaduais. Na economia, o país sofria com a crise do petróleo iniciada em 1973 e agravada em 1977, com a recessão internacional e a conseqüente elevação das taxas de juros, tornando mais crítica a situação da **dívida externa** brasileira.

Em 1978, apesar das restrições, o MDB voltou a ter importantes vitórias nas eleições legislativas de novembro. Nesse mesmo ano, em outubro, a Emenda Constitucional nº 11



O general Ernesto Geisel passa a faixa presidencial para o general João Batista Figueiredo, em 1979.

foi aprovada, revogando o AI-5, em mais um passo para a abertura política. Ainda no mesmo mês, em eleições indiretas, foi escolhido o general João Batista Figueiredo como o próximo presidente.

O período sob o comando de Figueiredo foi marcado pela retomada da mobilização popular e do incremento da abertura política. Em 1979, por exemplo, foi concedida a **anistia** aos exilados que haviam sido acusados ou condenados por crimes políticos. Também a legislação eleitoral foi modificada, decretando-se a extinção da Arena e do MDB e restabelecendo-se o **pluripartidarismo**.

nais. O governo tentou contornar a crise contraindo novos empréstimos junto a esses bancos, aumentando ainda mais a dívida externa brasileira. Em 1974, tomou posse um novo presidente militar, o general Ernesto Geisel, que prometeu fazer o país voltar ao caminho da normalidade democrática, através de uma política "lenta, gradual e segura" de distensão política. O governo procurou eliminar a tortura de presos políticos e reduzir o poder dos órgãos de segurança, enquanto a sociedade tentava se reorganizar, ocupando espaços políticos.

Novas formas de mobilização política foram criadas: movimentos contra o custo de vida e pela moradia, o Comitê Brasileiro pela Anistia, o movimento negro e o movimento de mulheres. Antigos sindicatos reergueram-se sob lideranças recém-surgidas (fig. 7) e renovaram o discurso da esquerda tradicional. Sob pressão popular, o cauteloso processo de distensão de Geisel se acelerou e transformou-se em "abertura" política no governo de seu sucessor, o general João Batista Figueiredo. O regime acabou por conceder a anistia aos exilados e presos políticos, e permitiu a reorganização do quadro pluripartidário.

Já na década de 80, em meio ao agravamento da crise econômica, com forte aceleração da inflação, os partidos de oposição conseguiram eleger governadores nos principais Estados. As manifestações populares se radicalizaram (fig. 8): nas grandes e médias cidades, desempregados e trabalhadores pobres saqueavam supermercados. Com o esgotamento do modelo econômico que lhe dera sustentação, o regime enfrentava o descontentamento generalizado. A sucessão do general João Batista Figueiredo marcaria a derrocada final do regime. Em abril de 1984, chegou ao auge uma campanha popular por eleições diretas; ainda assim, os militares conseguiram manter a escolha do presidente pelo Congresso e, dessa forma, passar o poder gradualmente a uma oposição moderada e



Fig. 7
Lula:
liderança operária
que emergiu no
contexto da crise
do regime militar.

confiável. Rapidamente, os setores mais conservadores da oposição articularam a candidatura indireta de Tancredo Neves, numa aliança que envolvia antigos apoiadores da ditadura militar. Tancredo foi eleito mas não governou, pois morreu em 1985, antes de assumir o cargo. Foi substituído por seu vice, José Sarney, antigo presidente da Arena, aliado dos militares. Somente em 1989 seriam retomadas as eleições diretas para a presidência da República, como veremos no próximo capítulo deste livro.

Fig. 8
Saques de
supermercados.
São Paulo, 1983.





Imagem 34

do mesmo clima de rebeldia que agitava a juventude em todo o mundo. Eles participavam ativamente das manifestações contra o regime (fig. 3), iam a comícios e passeatas, promoviam a exibição de filmes e *shows* com músicas de protesto. Aos poucos, esses jovens da classe média assumiram posições mais radicais e aderiram à luta armada. Alguns foram presos, torturados, mortos ou considerados “desaparecidos” pelas forças de repressão política.

A massa e a “elite” operárias

O crescimento econômico, rotulado pelo governo como “milagre brasileiro”, não atingiu a maioria da população; milhões de pessoas foram excluídas da repartição do desenvolvimento. No campo, persistia a exploração dos trabalhadores sem terra, subempregados e “bóias-frias” com serviços temporários. Nas cidades, os trabalhadores, submetidos a uma política de arrocho salarial sem precedentes, tiveram seus sindicatos fechados ou funcionando sob intervenção, reinaugurando a era dos dirigentes “pelegos” do período getulista. As tentativas de greves e protestos foram desarticuladas pela repressão policial.

Nem todos os assalariados foram prejudicados economicamente pelo regime militar: alguns operários especializados, empregados nas indústrias automobilísticas e de autopeças, tiveram uma sensível melhoria nos salários e nas condições de trabalho (fig. 4), tornando-se uma espécie de elite entre os trabalhadores brasileiros. Sua remuneração permitia que ascendessem a um padrão de vida semelhante ao de certos setores da classe média. Através do crediário, podiam adquirir bens antes inacessíveis: geladeiras, rádios e aparelhos de televisão. Perderam, todavia, a liberdade de organização e participação, o que levou alguns membros da “elite operária” a aderirem à militância política de oposição.

Fig. 3
Estudante arrastado por militares durante protesto estudantil, em 1967.



Fig. 4
Cartaz de propaganda dirigida às empresas, propondo melhorias na alimentação dos trabalhadores.



As bases do regime

O governo militar iniciou uma recuperação da economia sob a orientação de equipes de técnicos e professores universitários. A combinação do poder autoritário dos militares com planos econômicos traçados por intelectuais ligados ao regime provocou a queda forçada da inflação e um novo surto de crescimento (fig. 5). Na verdade, o desenvolvimento foi possível devido à forte entrada de capitais estrangeiros que buscavam lucros no país, sob a proteção de uma ditadura férrea. A economia nacional se expandia, oferecia conforto material às classes médias, alargava o mercado interno, ampliava o crédito e aumentava as exportações à custa de forte endividamento externo que, a longo prazo, seria danoso para o país.

O silêncio das oposições foi assegurado através de um aparato repressivo montado nas polícias estaduais e nas Forças Armadas. Os militares empre-

garam métodos violentos para vencer aqueles que combatiam o regime: censura, prisões, torturas, execuções sumárias de presos políticos e cassações de direitos civis.

Paralelamente, os governantes desencadearam uma campanha patriótica de apoio popular. A seleção brasileira de futebol encarnou o símbolo da nacionalidade vitoriosa ao conquistar o tricampeonato mundial no México, em 1970. Setores da sociedade beneficiados pela expansão econômica viviam a ilusão do “Brasil grande”, o país que ingressaria no mundo desenvolvido. As propagandas nacionalistas veiculadas pelo governo ditatorial nos meios de comunicação repetiam *slogans* do tipo “Brasil, ame-o ou deixe-o”, numa alusão aos milhares de pessoas perseguidas que se exilavam no exterior. O crescimento foi também facilitado pela apatia de grande parte da população diante da exclusão econômica, social e política sofrida por tantos outros.



Fig. 5
Cartaz de
propaganda de
supermercado: o
mundo maravilhoso
das compras.

Fig. 9
Conjunto
habitacional
financiado pelo
BNH, destinado à
classe média.



A classe média ascendente

Os membros da classe média que viviam nas grandes cidades brasileiras nos anos 60 e 70 não tinham dificuldade em encontrar moradia. Muitos ainda moravam em casas alugadas, mas uma grande parte da classe média teve acesso aos financiamentos de casa própria criados pelo governo (fig. 9). Novos bairros eram construídos em zonas relativamente afastadas do centro da cidade. A distância não significava problema, pois a maioria desses homens passava a dispor de carro próprio para ir ao trabalho. Em São Paulo eles podiam contar com uma moderna linha de metrô, recém-inaugurada pelos militares.

O homem de classe média acordava cedo e, enquanto se vestia, sua mulher acordava os filhos e ia ajudar a empregada a preparar o café da manhã: café, leite, iogurte, sucos, biscoitos, frutas, pão, queijo, manteiga. Enquanto comia, ele dava uma rápida olhada no jornal, comentava a inclusão de receitas culinárias em meio ao noticiário político ou econômico — um artifício do jornal para denunciar a censura de alguma notícia. Saía com um dos

carros da família para trabalhar, geralmente num escritório ou banco, localizado no centro da cidade.

Chegava mais cedo para terminar a leitura do jornal antes de iniciar o trabalho. Entre uma notícia e outra, verificava o rendimento das ações que comprara na Bolsa de Valores. O trabalho se prolongava até a hora do almoço, quando ele comia na lanchonete mais próxima em companhia dos colegas, para não perder tempo e voltar logo à rotina do escritório.

Em casa, a esposa ajudava os filhos com as tarefas escolares, dava ordens, fiscalizava o trabalho da empregada e telefonava para as amigas. Depois do almoço, levava as crianças à escola, usando o segundo carro da família. A tarde geralmente era reservada para fazer compras no supermercado, onde tinha à disposição um grande número de alimentos industrializados. Na volta para casa, passava no posto de gasolina e recebia um brinde (fig. 10): um adesivo que colava no vidro do carro, colaborando com a campanha

Fig. 10
Adesivo com
dizeres patrióticos
distribuído nos
postos de gasolina.



O Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que substituiu o direito à estabilidade no emprego, foi instituído em 1966, devendo recolher mensalmente, dos empregados, 8% dos salários recebidos. Os recursos do FGTS administrados pelo Banco Nacional de Habitação – BNH, criado em 1964, destinavam-se a financiar a construção civil, setor da economia que foi fortemente estimulado durante os governos militares, para atender à demanda de moradia da classe média e gerar novos empregos. Com a criação do FGTS, legalizou-se a rotatividade da mão-de-obra, facilitando a demissão de trabalhadores, para que outros fossem contratados com salários menores.



A queda sistemática do valor real do salário mínimo no Brasil era o resultado da política de arrocho salarial implantada pelos militares como meio de modernizar o país.

Para atrair investidores estrangeiros, o governo garantia altas taxas de lucros e subsídios oficiais, além de um ambiente calmo e sem reivindicações ou convulsões sociais, contidas por uma política autoritária e repressiva.

O saneamento da economia e a retomada do crescimento industrial exigiram do regime militar diferentes políticas e planejamentos estatais.

Na primeira fase – 1964 a 1967 – a preocupação fundamental do governo era o controle da inflação, que atingira índices elevados na época do golpe militar. Para controlar a inflação, foi adotada uma política claramente recessiva: corte nos gastos públicos, aumento da carga tributária (impostos), redução drástica dos empréstimos às empresas privadas e controle salarial (arrocho).

Essas medidas faziam parte do Plano de Ação Econômico do Governo (PAEG), executado a partir de agosto de 1964. O PAEG criou uma série de incentivos ao capital estrangeiro e ao grande capital nacional, que acumulavam alta margem de lucratividade, enquanto as pequenas e médias empresas nacionais eram extremamente prejudicadas pelo corte nos empréstimos e investimentos públicos, e não conseguiam sobreviver com os preços no nível tabelado pelo governo. Centenas de pequenas e médias empresas faliram, nessa época, ou sobreviveram à custa de enormes dificuldades.

Os trabalhadores, entretanto, foram os mais sacrificados pela política recessiva: desemprego, baixos salários e demissões sem justa causa atormentavam os assalariados, que nem sequer podiam protestar, pois o movimento sindical estava sob o controle e a intervenção do governo. Assim, era difícil a mobilização dos trabalhadores para reivindicar aumento salarial.

O resultado do PAEG foi a intensa concentração de capitais e o controle do processo inflacionário, cujas taxas baixaram de 90% anuais, em 1964, para 24%, em 1967.

Entretanto, a maioria da população composta pelas camadas de baixo rendimento foi excluída dos benefícios do “milagre” e não tinha acesso aos novos produtos fabricados em ritmo alucinante no país. Observando o gráfico ao lado você vai comprovar que a política de arrocho salarial aumentou a concentração da renda e ampliou a tendência de exclusão social.

Se o “milagre” não era tão bom assim, por que as pessoas não reclamavam? Porque o governo usava uma série de estratégias para levar as pessoas a acreditarem que o Brasil daquela época era uma maravilha. Propagandas oficiais mostravam um Brasil que caminhava para ser uma das maiores potências mundiais, ocultando os graves problemas sociais existentes. Através da Assessoria Especial de Relações Públicas – AERP, o governo difundia pela televisão, rádio e jornais, *slogans* ufanistas, como “Você constrói o Brasil” e “Ninguém segura este país”. Para os insatisfeitos e “traidores da pátria”, criaram um *slogan* de caráter fascista: “Brasil, ame-o ou deixe-o”, divulgada após a criação da pena de banimento perpétuo para presos políticos.

A estratégia da propaganda oficial era associar o progresso brasileiro, o futebol e a música popular à imagem do general Médici, forjando popularidade e, ao mesmo tempo, ocultando as prisões políticas, as torturas, as arbitrariedades do poder, a miséria da população rural e urbana, a proliferação das favelas e o crescimento da marginalidade, com ondas crescentes de violência.

A vitória brasileira na Copa do Mundo de Futebol, de 1970, por exemplo, foi habilmente utilizada para reforçar a boa imagem do governo, que recebeu os jogadores como heróis e decretou feriado nacional para o carnaval da vitória. Médici, pessoalmente, entregou aos jogadores prêmios em dinheiro, enquanto o prefeito de São Paulo, Paulo Maluf, utilizava verbas públicas para doar um automóvel a cada jogador.

A marchinha ufanista “Pra frente Brasil”, tocada em todas as emissoras de rádio, TV e nas cerimônias oficiais, contribuía para acentuar a euforia desenvolvimentista, que o general-presidente traduzia em projetos faraônicos, como a Rodovia Transamazônica, a Ponte Rio-Niterói e a construção de grandes usinas hidrelétricas.

Essas obras gigantescas, nem sempre necessárias, consumiam as verbas públicas, que a corrupção governamental distribuía entre as grandes empreiteiras.

O governo Médici lançou também campanhas monumentais como o Plano Nacional de Saúde (que não saiu do papel), o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que produziu resultados insignificantes, e o Projeto Rondon, que levava universitários aos sertões brasileiros, para prestar assistência às populações carentes.



- fixação ou modificação dos efetivos das Forças Armadas;
- organização administrativa ou judiciária, matéria tributária e orçamentária;
- serviços públicos e a administração do Distrito Federal;
- servidores públicos da União;
- concessão de anistia relativa a crimes políticos.

Quer dizer, embora o Legislativo fosse o poder apropriado para fazer as leis, o Executivo usurpou esse poder. Em 1980, por exemplo, cerca de 90% das leis aprovadas pelo Congresso foram de iniciativa da presidência da República.

Durante o governo Costa e Silva foram muitas as manifestações contra a ditadura militar. Estudantes e operários faziam greves e saíam à rua para protestar. Em 1968 essas manifestações se tornaram mais freqüentes. No Rio de Janeiro, cerca de 100 000 pessoas foram às ruas protestar em passeata contra o assassinato do estudante Edson Luís pela polícia; em São Paulo, aproximadamente novecentos estudantes provenientes de todo o país foram presos, quando participavam do

Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro.



XXX Congresso da União Nacional de Estudantes (UNE), no município de Ibiúna. Trabalhadores de Osasco e de outras cidades entraram em greve.

O próprio Congresso Nacional resistia ao poder ditatorial do presidente. O deputado Márcio Moreira Alves fez um discurso em que chamava os quartéis de "covis de torturadores", propunha o boicote à parada de 7 de setembro e aconselhava as moças a não dançarem com os cadetes nos bailes da Independência. Os chefes militares sentiram-se ofendidos e exigiram do governo a cassação do deputado. A Câmara dos Deputados não concedeu a licença para que o governo processasse o deputado (216 contra, 140 a favor, 24 abstenções).

A resposta do governo foi fulminante. A linha que venceu propunha mais aperto, mais controle, mais repressão. No dia 13 de dezembro de 1968, o governo baixou o famoso AI-5, dando mais poderes ao presidente. Entre esses poderes, destacavam-se:

- fechar o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e as câmaras de vereadores;

Aspecto da prisão dos estudantes que participaram do XXX Congresso da UNE, em Ibiúna, São Paulo, em outubro de 1968.



- decretar intervenção nos Estados, territórios e municípios;
- cassar mandatos eletivos e suspender direitos políticos por dez anos;
- decretar o confisco de bens.

E o governo logo mostrou que estava jogando duro. No mesmo dia o presidente fechou o Congresso Nacional por prazo indeterminado. Foram cassados 110 deputados federais, 161 deputados estaduais, 163 vereadores, 22 prefeitos e quatro ministros do Supremo Tribunal Federal. Milhares de pessoas foram presas, entre elas o ex-presidente Juscelino Kubitschek.

Em agosto de 1969 o general Costa e Silva adoeceu e foi declarado impedido de continuar a exercer a presidência. Pela Constituição, quem deveria assumir a presidência era o vice-presidente, que era o civil Pedro Aleixo. Mas como os chefes militares não confiavam em Pedro Aleixo, três ministros militares — Lyra Tavares, do Exército, Augusto Rademaker, da Marinha, e Souza Mello, da Aeronáutica — tomaram o poder. Foi um golpe dentro do golpe de 1964. O Brasil passou a ter três governantes militares ao mesmo tempo, que formaram o que se chamou de junta militar. Era o dia 31 de agosto.

Mas a junta militar só governou o Brasil durante dois meses. Foi o tempo suficiente para modificar a Constituição de 1967, dando mais poderes ao presidente.

No dia 22 de outubro, após dez meses de recesso, o Congresso — já sem os deputados cassados pelo AI-5 — é aberto para receber a indicação do nome do general Garrastazu Médici à presidência da República. No dia 25 do mesmo mês ele é eleito presidente e, no dia 30, toma posse.

3. Garrastazu Médici: a face mais cruel da ditadura

Quando o general Médici assumiu a presidência, grupos armados já estavam atuando nas grandes cidades: era a chamada guerrilha urbana. Diante da impossibilidade de fazer oposição pacífica ao governo — pois quem se manifestava contrário ao governo era cassado ou preso — várias organizações decidiram partir para a prática de ações armadas. Seus líderes eram políticos cassados, como o ex-deputado Carlos Marighella, e ex-militares, como o capitão Carlos Lamarca. Os participantes dessas ações eram, em sua maioria, estudantes e operários.

Dois tipos de ações foram mais frequentes: assaltos a bancos, para conseguir dinheiro para a luta armada contra o governo, e seqüestros de diplomatas estrangeiros, para trocá-los por presos políticos. Nessa época foram seqüestrados os embaixadores da Suíça, da Alemanha e dos Estados Unidos. Em troca de sua libertação, o governo militar foi obrigado a libertar e enviar para o exterior mais de cem presos políticos. Todos eles foram banidos do Brasil, isto é, os militares cassaram sua cidadania brasileira.

Ainda durante o governo Médici, o Partido Comunista do Brasil (PC do B, uma dissidência do Partido Comunista Brasileiro), considerado ilegal pelo governo, organizou uma guerrilha na região do Araguaia conhecida como “Bico do Papagaio”, onde se tornaram frequentes os conflitos pela posse da terra. Essa região abrange o sudeste do Pará, o sudoeste do Maranhão e o norte de Goiás (atual Tocantins).



População de São Pedro da Água Branca, na região do Araguaia, onde, na época da guerrilha, cerca de 7 000 pessoas ocuparam a área de três fazendas.

2 Castelo Branco, o primeiro presidente militar

Destituído o presidente constitucional João Goulart, os três ministros militares — Artur da Costa e Silva, do Exército, Correia de Melo, da Aeronáutica, e Augusto Rademaker, da Marinha — assumiram o comando do país. Passaram por cima da Constituição e do Congresso Nacional e atribuíram ao governo militar poderes excepcionais. Fizeram isso por meio dos chamados atos institucionais. O primeiro desses atos, o AI-1, foi baixado no dia 9 de abril de 1964.

Esse Ato estabelecia a eleição indireta (pelo Congresso) do presidente da República; autorizava o presidente a cassar mandatos e suspender direitos políticos por dez anos; e suspendia por seis meses as garantias constitucionais.

Os três ministros militares escolheram para presidente da República o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, que fora um dos chefes da conspiração contra Goulart. O Congresso Nacional aceitou a escolha e, no dia 11 de abril, aprovou o nome do novo presidente, o primeiro de uma série de presidentes militares que governariam o país até o início de 1985.

O marechal Castelo Branco assumiu a Presidência no dia 15 de abril de 1964. Deveria governar até 31 de janeiro de 1966, completando o período presidencial. Mas seu mandato foi prorrogado e ele governou até 15 de março de 1967.

Medidas ditatoriais

O primeiro ato do governo Castelo Branco consistiu em anular as reformas de João Goulart: revogou os decretos de nacionalização das refinarias de petróleo e de desapropriação de terras. Ao mesmo tempo, iniciou uma violenta repressão contra aqueles que considerava opositores ao regime militar.

Entre as medidas de repressão, cassou os direitos políticos de 378 pessoas, dentre as quais três ex-presidentes — Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart —, seis governadores e 55

Vários setores da sociedade — trabalhadores, estudantes, religiosos, intelectuais, etc. — manifestaram-se desde o início contra a ditadura militar instalada em 1964. Muitas pessoas tiveram que fugir do país; outras foram presas e torturadas; outras, ainda, foram mortas pelas forças da repressão. Na foto, manifestação de estudantes contra a ditadura militar, em São Paulo, em setembro de 1966.

membros do Congresso Nacional. Além disso, demitiu cerca de 10 mil funcionários públicos e mandou instaurar cerca de 5 mil inquéritos, envolvendo 40 mil pessoas.

Também na área econômica Castelo Branco tomou diversas medidas. Em primeiro lugar, liberou a remessa de lucros das empresas estrangeiras para o exterior. Isto é, as multinacionais estavam livres para mandar dinheiro para fora do país. Foi criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), para substituir o regime de estabilidade dos trabalhadores no emprego. Agora o trabalhador poderia ser dispensado a qualquer momento. Além disso, controlou rigidamente os salários e o movimento operário, intervindo em sindicatos, proibindo e reprimindo violentamente as greves, etc.

Novos atos institucionais aumentam os poderes do presidente

Dois novos atos institucionais foram baixados: o AI-2, em 27 de outubro de 1965, e o AI-3, em 5 de fevereiro de 1966. O primeiro deles estabeleceu maiores poderes para o presidente, em detrimento do Congresso; o fim dos antigos partidos políticos e a criação de apenas dois: um para defender o governo (Arena — Aliança Renovadora Nacional) e um de oposição moderada (MDB — Movimento Democrático Brasileiro).

Com o AI-3, os governadores e vice-governadores também seriam eleitos indiretamente (pelas assembleias legislativas) e os prefeitos das capitais seriam nomeados pelos governadores.

Mais tarde, os prefeitos de centenas de municípios considerados áreas de segurança nacional também passaram a ser escolhidos pelos governadores, de comum acordo com o presidente. Os políticos, estudantes, intelectuais, sindicalistas e outras pessoas que passaram a criticar e combater o governo foram perse-



Imagem 42

Ainda durante o governo Médici, o Partido Comunista do Brasil (PC do B, uma dissidência do Partido Comunista Brasileiro), considerado ilegal pelo governo, organizou uma guerrilha na região do Araguaia, conhecida como “Bico do Papagaio”, onde eram freqüentes os conflitos pela posse da terra. Essa região abrange o sudeste do Pará, o sudoeste do Maranhão e o norte de Tocantins.

Prisões, torturas, assassinatos

O governo militar reprimiu duramente a guerrilha, tanto a urbana como a que ocorreu no Araguaia.

Centenas de pessoas foram presas nas cidades. Muitos foram mortos, como Carlos Marighela e Carlos Lamarca. Lamarca foi alcançado e morto no interior da Bahia. Os presos eram submetidos a torturas para revelar o nome dos companheiros de luta e os planos das organizações a que pertenciam. Em São Paulo, chegaram a ser presos muitos religiosos, acusados de colaborar com os opositores. Um deles foi frei Tito de Alencar Lima, que depois deixou o país em troca de um embaixador seqüestrado. Frei Tito acabaria se suicidando na França, como consequência das torturas a que havia sido submetido no Brasil.

No Araguaia, as Forças Armadas empenharam aproximadamente 20 mil homens para combater cerca de setenta guerrilheiros. Desses, quase todos foram mortos. Até 1999 os corpos de muitos deles não haviam sido encontrados.

Censura, “milagre econômico” e propaganda

Ao mesmo tempo em que eliminou a resistência armada ao regime militar, Médici também estabeleceu uma forte censura à imprensa e à produção cultural. Assim, a população era levada a crer que o país estava em paz, pois os jornais nada podiam divulgar. O jornal *O Estado de S. Paulo* publicava poemas no lugar dos textos proibidos; o *Jornal da Tarde*, também de São Paulo, publicava receitas culinárias no lugar das notícias censuradas. Durante os dez anos em que vigorou o AI-5 (1968-1978), a censura federal proibiu mais de quinhentos filmes, quatrocentas peças de teatro, duzentos livros e milhares de músicas.

O Serviço Nacional de Informações (SNI) tinha agentes e informantes em todo o Brasil — nas universidades, nas fábricas, nos prédios de apartamentos, etc. — para descobrir e denunciar aqueles que fossem contra o regime.

Segurança e desenvolvimento eram os objetivos do governo militar. A segurança era garantida mediante a repressão e a censura. O desenvolvimento era conseguido com grandes projetos financiados com capital externo. Com isso, de 1968 a 1973 o país cresceu a uma



Atraído para uma emboscada, Carlos Marighela acabou morto (foto) em São Paulo, em novembro de 1969, pelas forças de repressão do governo.

média de 8% ao ano. Era o “milagre econômico”. Mas os salários ficaram baixos, a mortalidade infantil aumentou, cresceu a miséria da população. O próprio Médici, numa viagem ao Nordeste, reconheceu: “O país vai bem, mas o povo vai mal”.

Foi a época das grandes obras. Entre elas, a ponte Rio—Niterói e a estrada Transamazônica. Foi nessa época também que o Brasil sagrou-se tricampeão mundial de futebol no México (1970). Tudo isso era usado pelo governo militar como propaganda a seu favor.

“Eu te amo, meu Brasil”

Assim como o Estado Novo, o governo militar também usou a propaganda para exaltar o regime, por meio de canções populares. Veja, como exemplo, a seguinte canção de Don e Ravel:

*Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
Ninguém segura a juventude do Brasil (...)*

E a marchinha de Miguel Gustavo, tocada em todas as rádios, durante a Copa do Mundo de 1970:

*Noventa milhões em ação
Pra frente Brasil do meu coração
Todos juntos, vamos
Pra frente Brasil
Salve a seleção
De repente é aquela corrente pra frente (...)*

Seu governo durou até março de 1967 e, em suas primeiras declarações, afirmou estar comprometido com a “defesa da democracia” [releia a seção *Refletindo sobre o tema*].

No entanto, Castelo Branco passou a adotar posição autoritária quando decretou atos institucionais que dissolveram os partidos políticos e estabeleceram eleições indiretas para presidente e governadores, além de intervir em sindicatos e federações de trabalhadores. Em seu governo, foi criado o Serviço Nacional de Informações (SNI), que funcionaria como uma polícia política controlando os movimentos de setores e indivíduos. Extinguiu-se a malha partidária até então existente e implantou-se o **bipartidarismo**, sistema em que apenas dois partidos políticos são autorizados a existir oficialmente.

Antes de deixar o cargo, no início de 1967, Castelo Branco convocou o Congresso Nacional (desfalcado de vários parlamentares por causa das cassações impetradas) para a promulgação de uma nova Constituição, elaborada pelo próprio Poder Executivo. Por essa Carta, todos os atos institucionais já decretados transformaram-se em norma constitucional, reforçando o poder autoritário e centralizador que vinha sendo exercido desde 1964.



O AI-5 e os anos de chumbo

- 1 Nelson Motta
- 2 Edu Lobo
- 3 Chico Buarque

Em março de 1967, o general Artur da Costa e Silva assumiu a Presidência da República, substituindo Castelo Branco. Seu curto governo foi marcado por greves operárias em Contagem (MG) e Osasco (SP), além da intensa atuação da oposição estudantil e do início da formação de grupos de **guerrilha urbana**,

compostos por membros dos partidos políticos clandestinos.



Um dos momentos mais fortes da contestação ao regime nesse período ocorreu em junho de 1968, no centro do Rio de Janeiro. Foi a **Passeata dos Cem Mil**, promovida pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que, com o apoio de artistas, padres, professores e pais de alunos, deu provas do descontentamento popular com os atos da ditadura militar.



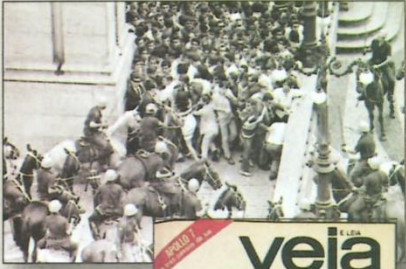
Comício estudantil contra a ditadura, 1968.

“A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá.”
Roda viva, de Chico Buarque, 1967.

Ilustração: Editora de arte

“Era um dia, era claro, quase meio
Era um canto calado, sem ponteio
Violência, viola, violeiro
Era morte em redor, mundo inteiro.”
Ponteio, de Edu Lobo e Capinam, 1967.

Repressão policial
contra populares
e estudantes
que saíram da
missa de sétimo
dia de Edson
Luís, na Igreja da
Candelária, Rio de
Janeiro, 2/4/68.



Uly Anetima/AB



Charge de Fortuna sobre a Lei de
Imprensa. Correio da Manhã, 7/10/66.

“Vem, vamos embora
que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
não espera acontecer.”
Pra não dizer que não falei das
flores, de Geraldo Vandré, 1968.



Veja, 16/10/1968, Editora Abril

Capa da revista Veja, de
16/10/68, sobre o 30º
Congresso da UNE, em Ibiúna,
São Paulo.



Passeata dos Cem Mil, Rio de Janeiro,
6/6/1968.



Estudante pichando muro durante a Passeata
dos Cem Mil, Rio de Janeiro, 1968.

“Podem me prender
Podem me bater
Podem até deixar-me sem comer
Que eu não mudo de opinião.”
Opinião, de Zé Kéti, 1964.



Atividades

- 1 Que avaliação a cronologia e as fotos permitem fazer sobre o regime militar instaurado em 1964? *C*
- 2 Em que ano os protestos contra a ditadura atingiram o ápice? Qual foi a reação do governo diante disso? *M*
- 3 O que há em comum nas letras das canções? Por que elas se tornaram tão populares entre a juventude politizada nos anos 60? *✓*

“MILAGRE BRASILEIRO”

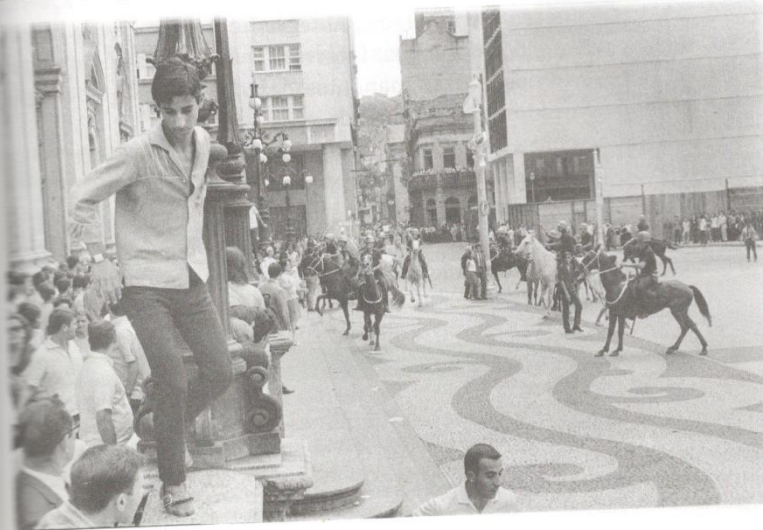
O autoritarismo passou a ser justificado pelo grande desenvolvimento econômico do período (chamado de “milagre brasileiro”), divulgado por meio de intensa propaganda oficial. Para sustentar o crescimento econômico, o regime militar concedeu abertura ao capital externo, praticou o arrocho salarial e realizou grandes obras de infraestrutura, o que resultou no endividamento do país e na acentuada concentração de renda.

A rodovia Transamazônica, as usinas nucleares de Angra dos Reis e a ponte Rio-Niterói, além do crescimento do PIB de 10% ao ano, constituíram símbolos do “milagre brasileiro”.

A ditadura militar beneficiou principalmente as grandes empresas estrangeiras e as camadas dominantes da sociedade brasileira, que tiveram a oportunidade de aumentar significativamente sua riqueza. A classe média passou então por um período de euforia, vendo crescer temporariamente seu poder de consumo, garantindo apoio ao governo naquele boom econômico.

A educação sob o regime militar

A educação no Brasil sofreu um duro golpe durante a ditadura. Diversas medidas foram postas em prática para evitar que as escolas formassem cidadãos críticos e conscientes. Muitos professores foram impedidos de lecionar, acusados de subversão; criaram-se as disciplinas obrigatórias de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, com programas didáticos impostos pelo governo que enalteciam o “milagre brasileiro” e o ufanismo. O arrocho sobre os salários dos professores e a falta de investimentos no setor prejudicaram a qualidade das escolas públicas.



Arrocho: situação difícil, geralmente relacionada ao aperto financeiro.

PIB: Produto Interno Bruto, que representa o valor de toda a riqueza gerada em uma região ou país, ou seja, a soma de todos os bens e serviços finais produzidos no país ou em determinada região.

Subversão: revolta contra a ordem e a lei, contra as autoridades constituídas.

Ufanismo: patriotismo exagerado.

NÃO DEIXE DE LER

- **MARTINS FILHO, João Roberto (Org.).** *O golpe de 1964 e o regime militar.* São Carlos: Edufscar, 2006.

Coletânea de textos de historiadores e estudiosos sobre a ditadura militar no Brasil.

- **CHIAVENATO, Julio José.** *O golpe de 64 e a ditadura militar.* São Paulo: Moderna, 2004.

Apresenta os principais aspectos e acontecimentos que resultaram no golpe militar de 1964.

Polícia militar reprime estudantes e populares que compareceram à missa de sétimo dia de Edson Luís na igreja da Candelária, no Rio de Janeiro, em abril de 1968. Ele foi o primeiro estudante assassinado pela ditadura; sua morte marcou o início de um ano turbulento de intensas mobilizações contra o regime militar.

O AI-2 ampliou também os poderes do Executivo (que poderia até fechar o Congresso Nacional), fixou o sistema de eleições indiretas para Presidente e Vice-presidente da República e determinou que civis e militares enquadrados na **Lei de Segurança Nacional** seriam julgados por tribunais militares.

Eliminando da cena política a oposição mais atuante e esvaziando quase inteiramente os poderes do Congresso Nacional, o AI-2 reforçava e ao mesmo tempo procurava dar uma aparência de legitimidade ao regime militar e ditatorial.

Em fevereiro de 1966, um novo Ato Institucional, o de número 3, também tornou indiretas as eleições para os governos estaduais e criou prefeitos biônicos (nomeados pelos governadores e não eleitos pelo povo), fechando ainda mais o cerco de controle das atividades políticas.

O crescente fortalecimento do “governo das Forças Armadas”, que promovia constantes cassações de mandatos no Congresso e repressão a grupos considerados subversivos, como líderes sindicais e estudantis, camponeses, intelectuais e artistas, entre outros, teve como resposta o reaparecimento de manifestações populares.

A luta contra a ditadura

• A reação da sociedade civil

Nas ruas, ressurgia o movimento estudantil, protestando contra o fim da democracia no país; a extinção de suas organizações autônomas; a aplicação do **acordo MEC-USAID**, que propunha a transformação das universidades estatais em fundações privadas; os inquéritos policiais-militares que se faziam contra professores e estudantes e as intervenções nas universidades.

As manifestações estudantis, apesar de reprimidas, reproduziram-se em todo o país. Passeatas nas grandes cidades eram apoiadas por outros grupos da sociedade e por setores

da Igreja, que já se opunham abertamente aos militares.

A clandestina UNE convocou uma greve nacional e elegeu 22 de setembro como “Dia Nacional da Luta Contra a Ditadura”, organizando passeatas e protestos no Brasil inteiro, apesar da repressão policial, que culminou com a prisão de centenas de estudantes que haviam ocupado a Faculdade Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro. Quando a polícia retomou o prédio, agiu com grande violência, e os estudantes deram ao episódio o nome de “Massacre da Praia Vermelha”.



Manifestação de estudantes contra a ditadura militar, em 22 de setembro de 1966, na cidade de São Paulo. Apesar de todo o aparato repressivo do regime, a UNE conseguia mobilizar centenas de pessoas para protestar contra a ditadura.

A euforia em torno da vitória brasileira na Copa do Mundo de 1970, realizada no México, ajudava a encobrir a repressão e a tortura aplicada contra os opositores do regime, levados à prisão de forma arbitrária. À esquerda, máquina de tortura freqüentemente usada nesse período.

À direita, o técnico Zagallo e o capitão da seleção brasileira de futebol Carlos Alberto Torres desfilam em carro aberto junto com a Taça Jules Rimet, em comemoração à conquista do tricampeonato.

A onda de protestos varreu várias capitais, em geral transformando-se em sangrentos confrontos com as polícias locais, que resultavam em mortos e feridos. Grupos armados de direita e de esquerda faziam-se presentes em atentados contra universidades, teatros, representações diplomáticas estrangeiras e bancos. Em dezembro de 1968, em meio a esse cenário, o presidente Costa e Silva fechou o Congresso Nacional e decretou o **Ato Institucional nº 5 (AI-5)**, pelo qual suspendia a Constituição e colocava nas mãos do Poder Executivo as prerrogativas do Poder Legislativo e condições de controlar o Poder Judiciário.

Durante os dez anos em que vigorou, o AI-5 permitiu a suspensão de direitos políticos e de garantias constitucionais, possibilitou a demissão e a aposentadoria compulsória de juizes, professores universitários e funcionários e acabou com a garantia do *habeas corpus*, intensificando assim a repressão.

Em outubro de 1969, teve início o mais severo governo da ditadura, sob o comando do general Emílio Garrastazu Médici, que ficou no poder até 1974. O período foi marcado pela intensificação da luta armada, ao mesmo tempo que o governo aumentava os chamados centros de tortura do regime. Por essa razão, a presidência Médici ficaria conhecida como “os anos de chumbo”. No aspecto econômico, porém, o Brasil foi um dos países que mais cresceu, aumentando a produção interna e o volume de exportações, com grande participação de capital estrangeiro, mas às custas de um profundo arrocho salarial. Foi o chamado “milagre brasileiro”.



5 O início da abertura política

Com o término do mandato de Garrastazu Médici, outro general foi indicado pelos militares para a Presidência da República: Ernesto Geisel.

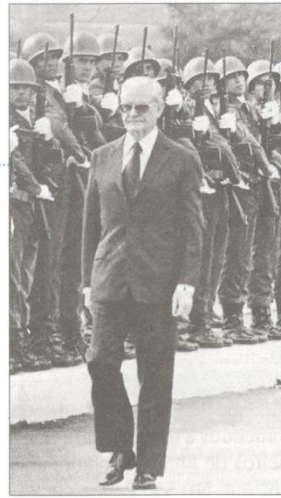
O presidente Geisel logo percebeu a necessidade de uma certa liberalização do regime, ou, nas suas próprias palavras “um processo lento, gradual e seguro de aperfeiçoamento democrático”. Os militares viram que a insatisfação era grande e que não era possível manter a situação por mais tempo, porque havia também pressão de governos e organizações de outros países.

O governo começou então a afrouxar a censura. Os grandes jornais foram liberados. Permaneceu a censura aos pequenos jornais, como *O Pasquim*, *O São Paulo* (da Arquidiocese de São Paulo), etc., e às obras de arte, como música, cinema, teatro.

Em 1974 houve eleições livres para senadores, deputados e vereadores, inclusive com debate entre candidatos na televisão. Como resultado, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição, conseguiu 15 milhões de votos e elegeu dezesseis senadores, contra 12 milhões de votos e cinco senadores da Aliança Renovadora Nacional (Arena), o partido do governo.



Vladimir Herzog e o culto ecumênico em sua homenagem realizado na catedral da Sé, em São Paulo, em 31 de outubro de 1975. Apesar do cerco policial e militar, grande número de pessoas compareceu ao ato, ponto de partida para novas manifestações populares contra o governo militar.

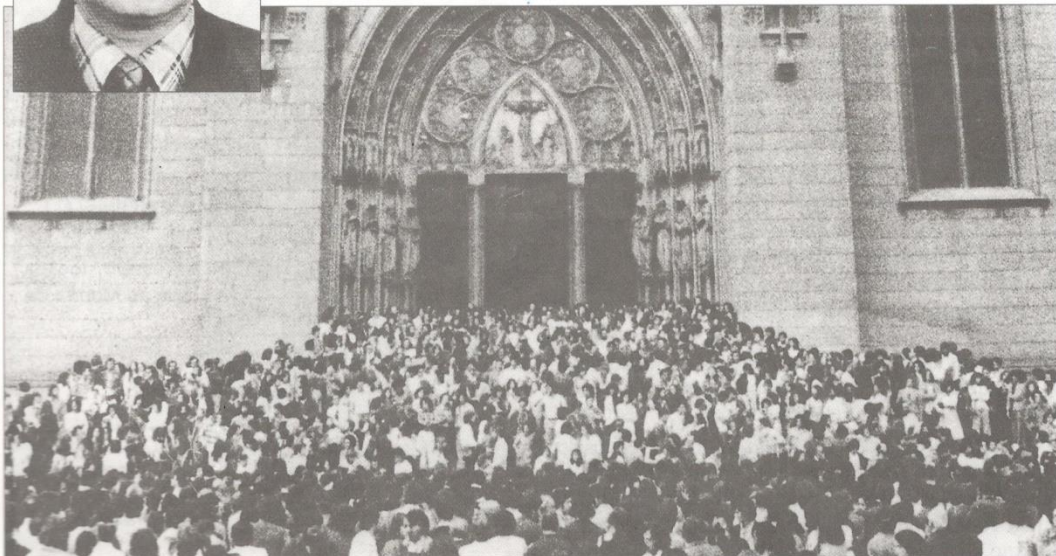


Ao assumir o poder em março de 1974, o general Geisel prometeu uma lenta e segura distensão política, acabando com a censura aos principais jornais, permitindo eleições livres para vereadores, deputados e senadores — as eleições de governadores e do presidente eram indiretas —, acabando com prisões ilegais, tortura, etc.

Mortes no II Exército

Os serviços de informação e segurança continuavam atuantes, procurando e prendendo opositores do governo, acusando-os de comunistas. Em outubro de 1975, o jornalista Vladimir Herzog foi preso e assassinado nas dependências do II Exército, em São Paulo. O fato teve grande repercussão.

Na catedral da Sé, em São Paulo, o cardeal D. Paulo Evaristo Arns promoveu um culto ecumênico **pela memória de Herzog**, com grande participação popular. A população voltava a participar. Três meses depois, em janeiro de 1976, o operário Manuel Fiel Filho teve o mesmo destino de Herzog.





Na foto, manifestação estudantil pela anistia, no Rio de Janeiro, em maio de 1977, que acabaria sendo conquistada em agosto de 1979, no início do governo Figueiredo.

A campanha pela anistia

Uma campanha ganhava cada vez mais intensidade: a que defendia a anulação das punições e condenações políticas efetivadas pelos governos militares contra seus opositores. Era a campanha pela anistia.

O próprio governo encaminhou ao Congresso um projeto de anistia, aprovado em agosto de 1979. Assim, os brasileiros banidos puderam voltar ao Brasil, e as pessoas cassadas readquiriram seus direitos políticos. Mas não foi uma vitória completa, pois a anistia não foi “ampla, geral e irrestrita” como pretendia o movimento popular. Colocaram-se restrições — como a avaliação por comissões especiais — para aqueles que pretendiam voltar aos antigos empregos públicos. Assim, por exemplo, cerca de 7 mil militares punidos não puderam voltar às Forças Armadas.

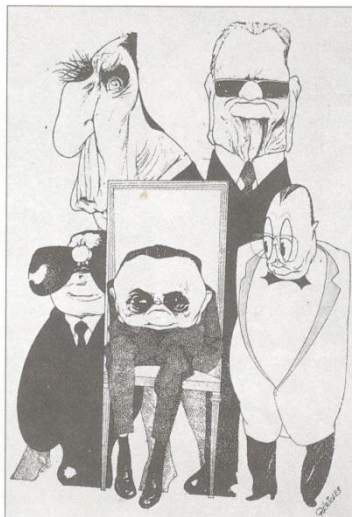
Reforma partidária e eleições com restrições

As pesquisas indicavam que o governo perderia as eleições que seriam realizadas em 1982. De acordo com a Constituição, elas seriam diretas para todos os cargos, menos para presidente da República (que não seriam realiza-

das naquele ano) e para prefeito das capitais e das áreas de segurança nacional. Por isso, o governo tomou algumas iniciativas que, se não lhe dessem a vitória, ao menos tornariam a derrota menos abrangente.

Apesar de todas as medidas, o governo perdeu; o partido governista elegeu os governadores dos estados do Nordeste e mais os do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e Mato Grosso. Leonel Brizola, pelo PDT, foi eleito governador do Rio de Janeiro. Nos nove estados restantes foram eleitos governadores de oposição. Para a Câmara dos Deputados, o governo elegeu 235 deputados contra 244 dos outros partidos.

Em 15 de março de 1983 assumiram os novos governadores dos estados, os primeiros escolhidos em eleições diretas depois de dezoito anos. Formou-se então um grande movimento para exigir eleições diretas também para presidente da República.



Homenageando o cartunista Péricles, famoso por seu personagem “Amigo da Onça”, Cássio Loredano fez esta caricatura dos cinco presidentes militares que governaram o Brasil de 1964 a 1985: no centro, Castelo Branco, ladeado por Costa e Silva e João Figueiredo; atrás, Garrastazu Médici e Ernesto Geisel. Figueiredo está representado com os traços do “Amigo da Onça”.

Os objetivos previstos pelo II PND eram demasiadamente otimistas e audaciosos. Mas o País não tinha condições internas de custear os gigantescos investimentos planejados pelo Governo — as chamadas “obras faraônicas”.

O Governo não conseguiu levar avante seu projeto, porque isolava-se orgulhosamente da sociedade, em vez de avaliar a conjuntura histórica do momento. A economia mundial contraía-se significativamente, e nosso comércio exterior padecia uma série de dificuldades. O País sofria o impacto da elevação dos preços do petróleo, na medida em que 80% do petróleo aqui consumido era importado. Gastando quase metade da receita de nossas exportações com a aquisição de petróleo, a balança comercial brasileira desequilibrou-se, apresentando constantes déficits que, para serem compensados, exigiam novos empréstimos do exterior.

Entre as principais dificuldades econômicas enfrentadas durante o Governo Geisel, destacam-se: a inflação retomando seu ritmo de crescimento, a dívida externa evoluindo e a balança comercial, em geral, desequilibrada.

Diante dos fracassos da política econômica e da crescente mobilização dos diversos setores da sociedade civil, o Governo Geisel viu-se forçado a esboçar um projeto de “abertura política”, visando a democratização do País. Enquanto a maioria dos brasileiros reclamava mudanças rápidas, o general Geisel defendia um processo de redemocratização “lento e gradual”.

Governo João Figueiredo (1979-1985)

Os principais objetivos do Governo João Figueiredo foram expressos no III PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) (1980-1985). Esse Plano afirmava que a preocupação central do Governo era a “construção de uma sociedade desenvolvida, livre, equilibrada e estável, em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível”.

Dos vários objetivos planejados, o Governo Figueiredo levou avante:

- a substituição progressiva da energia importada por energia nacional. É extremamente ilustrativo desse item o desenvolvi-

mento do **Proálcool** (Programa Nacional do Álcool), destinado a aproveitar o álcool da cana como fonte de combustível;



Repressão policial à greve dos trabalhadores das indústrias metalúrgicas do ABC, em São Paulo, em 1980.

- o aperfeiçoamento das instituições políticas. Nesse sentido, o presidente Figueiredo assumiu o compromisso histórico de promover a “abertura política”, visando à democratização do País. Como resultados concretos e positivos do processo de abertura, destacam-se: a liberalização da censura, a anistia a diversos condenados políticos, a volta ao pluripartidarismo, a volta das eleições diretas para Governador de Estado.

O período do Governo Figueiredo foi marcado por **grave crise sócio-econômica**, na qual se revelavam problemas fundamentais, como:

- **Dívida externa:** o acentuado endividamento externo do País alcançou cifras estrondosas. Tendo-se socorrido de vultosos empréstimos do FMI (Fundo Monetário Internacional), o Brasil, para obter os empréstimos, teve que se submeter às exigên-

Essas mortes representavam a ação de forças militares descontentes com a abertura do regime que o presidente Geisel encaminhava e favoráveis ao aumento da repressão. Como reação a essas forças mais repressivas, o general Geisel começou a exercer um controle maior sobre as forças de segurança. Uma de suas medidas foi a demissão do comandante do II Exército, responsável pela unidade militar onde ocorreram as mortes de Herzog e Manuel Fiel Filho.

O "Pacote de Abril"

Em 1978 haveria eleições diretas para a escolha de parlamentares e governadores. O governo percebeu

"Pacote de Abril" de 1977

- Entre os dois senadores a serem eleitos em cada estado, um deveria ser escolhido indiretamente, o que levou a ficarem conhecidos como "senadores biônicos".
- Os governadores continuariam a ser escolhidos em eleições indiretas.
- A propaganda na televisão ficaria reduzida à apresentação do nome, número e currículo dos candidatos, sem debates.
- O mandato do sucessor do presidente foi aumentado para seis anos.

que poderia sofrer uma derrota ainda pior que a de 1974. Desta vez seriam eleitos dois senadores por estado. E o governo corria o risco de perder a maioria no Senado, além do governo em muitos estados.

Em abril de 1977, o presidente fechou o Congresso e decretou um conjunto de medidas que ficou conhecido como "Pacote de Abril".

Em outubro de 1978, Geisel extinguiu os atos institucionais, entre eles o AI-5, a partir de 1º de janeiro de 1979.

Provocada pela pressão de movimentos sociais, essa medida era mais um avanço no processo de redemocratização do país. No final de 1978, seria indicado e aprovado o nome do novo presidente do Brasil, o general João Batista Figueiredo.

6 O último presidente militar (1979-1985)

Durante o governo do general João Batista Figueiredo, as manifestações populares foram crescendo. Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e São Paulo fizeram greves por melhores salários. O governo não impediu as greves nem as manifestações dos operários, mas houve prisões de diversos líderes grevistas, entre eles, Luís Inácio da Silva, conhecido como Lula. Professores também fizeram greves em vários estados, tentando melhorar suas condições de trabalho e seu salário.

Surge uma nova liderança: Luís Inácio da Silva, Lula

Em 15 de março de 1979, com a posse do general Figueiredo na Presidência, o movimento contra a ditadura cresceu mais, passando a exigir anistia para os perseguidos e punidos pela ditadura, eleições diretas e livres em todos os níveis, liberdade de expressão, etc.

Diversas categorias de trabalhadores, como professores e metalúrgicos, voltaram a fazer greves por melhores salários e condições de trabalho.

Os metalúrgicos do ABC paulista saíram na frente e, em 1º de maio de 1979, fizeram uma grande manifestação no estádio da vila Euclides, em São Bernardo do Campo, comandados pelo líder sindical Luís Inácio da Silva, o Lula.



Lula; em assembléia operária.

- não colocação do nome dos partidos na cédula eleitoral;
- proibição de debate na televisão — a campanha política deveria se restringir à apresentação do número, do nome, da fotografia e do currículo do candidato.

Apesar de todas essas medidas, o governo perdeu. O PDS só elegeu os governadores dos Estados do Nordeste e mais os do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso. Leonel Brizola, pelo PDT, foi eleito governador do Rio de Janeiro. Nos nove Estados restantes foram eleitos governadores do PMDB. Para a Câmara dos Deputados, o PDS elegeu 235 deputados contra 244 dos outros partidos (PMDB: 200; PDT: 23; PTB: 13; PT: 8).

Em 15 de março de 1983 assumiram os novos governadores dos Estados, os primeiros escolhidos em eleições diretas depois de dezoito anos. E o povo começou a exigir eleições diretas também para presidente da República, pois o sucessor do general Figueiredo, embora não fosse mais

um general, ainda seria escolhido pelo voto indireto de apenas 686 brasileiros, pertencentes ao Colégio Eleitoral.

Miguel Arraes (ex-governador de Pernambuco, cargo para o qual foi eleito novamente em 1986) volta do exílio logo depois da anistia.



J. Albuquerque — Veale

Um arranca-rabo em São Paulo

Alguns fatos ocorridos na cidade de São Paulo, em abril de 1983 — logo após a posse dos novos governadores —, mostraram como estava difícil a situação e como a população esperava por uma oportunidade para explodir, demonstrando a raiva contida durante tantos anos de dificuldades: foram saqueadas mais de quarenta lojas e supermercados, especialmente na periferia da cidade. Grupos de cinquenta, cem ou mais pessoas — especialmente jovens e mulheres — entravam nos estabelecimentos comerciais, pegavam e levavam as mercadorias sem pagar, especialmente alimentos. Tudo acontecia tão rapidamente que a polícia e as autoridades ficavam sem saber o que fazer.

Jotabarro, autor de poesias populares, conta e comenta esses fatos em Um arranca-rabo em São Paulo, como podemos observar no trecho abaixo:

*No ano de oitenta e três
Perto do ano dois mil
Na capital de São Paulo
No começo de abril
A fome obrigou o povo
A compromissar o Brasil
Há mais de dezoito anos
O povo estava amarrado
Nas cordas da ditadura
Sofrendo e angustiado
E havendo a democracia
Cobra o seu atrasado*

*Os dirigentes da pátria
Estão sabendo que o povo
Já está mais apertado
Do que pintinho no ovo
E está reivindicando
Pra si um salário novo
Quem vive de salarinho
Não vive, está vegetando
Cada dia que se passa
Os preços vão aumentando
E o povo é que se desgrace
Com a barriga apertando
(...)*



O bêbado e a equilibrista

João Bosco e Aldir Blanc, 1979

Caía a tarde feito um viaduto
E um bêbado trajando luto me lembrou Carlitos
A lua, tal qual a dona do bordel
Pedia a cada estrela fria um brilho de aluguel

E nuvens, lá no mata-borrão do céu,
Chupavam manchas torturadas, que sufoco
Louco, o bêbado com chapéu-coco
Fazia irreverências mil pra noite do Brasil, meu Brasil

Que sonha com a volta do irmão do Henfil
Com tanta gente que partiu num rabo-de-foguete
Chora a nossa pátria, mãe gentil
Choram Marias e Clarisses no solo do Brasil

Mas sei, que uma dor assim pungente
Não há de ser inutilmente, a esperança
Dança na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha pode se machucar
Azar, a esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista tem que continuar

Fonte: site Internet Música Popular Brasileira:
<http://www.di.ufpe.br/~pac/mpb/>

Fernando Gabeira, jornalista autor do livro *O que é isso companheiro?, ao desembarcar de volta do exílio, no Rio de Janeiro, em setembro de 1975.*

Em sua maioria, os integrantes da antiga Arena deram origem ao Partido Democrático Social (PDS) – que, mais tarde, transformou-se no Partido Progressista Brasileiro (PPB) –, e os do MDB criaram o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Surgiram, ainda, o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), de esquerda, e o Partido Popular (PP), de centro-direita, evidenciando a maior complexidade de idéias políticas existentes na sociedade brasileira da época.

No entanto, a abertura política, mesmo lenta, sofria reações da chamada “linha dura” do regime. Foram vários os atentados contra jornalistas e os seqüestros de pessoas ligadas à Igreja, representantes de duas das instituições que reagiam às limitações do Estado democrático impostas pelo regime militar. Além disso, cartas-bomba foram enviadas para as sedes de alguns órgãos democráticos, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

O episódio mais grave desse movimento ocorreu em 30 de abril de 1981, quando duas bombas explodiram no Centro de Convenções do **Riocentro**, no Rio de Janeiro. Lá acontecia um espetáculo de música popular com a participação do compositor Chico Buarque de Holanda, entre outros, em comemoração ao Dia do Trabalho, 1º de maio. Uma delas explodiu acidentalmente, dentro de um carro localizado no estacionamento, matando o

A história em debate

Discutindo o capítulo

- 1 Durante a ditadura, muitas foram as músicas de protesto. Hoje, você reconhece, em cantores, bandas e grupos musicais brasileiros ou internacionais, a preocupação em fazer canções de protesto? Se sua resposta for positiva, explique-a com exemplos de autores e letras.
- 2 Uma frase do presidente João Batista Figueiredo tornou-se "folclórica", pois mostrou como o governo militar encarava o processo de abertura do país: "Prendo e arrebenho quem for contra a abertura". Com base no que você aprendeu sobre o modo de agir dos governos militares, como se pode explicar essa afirmação de Figueiredo?
- 3 Durante o período da ditadura militar, muitas pessoas foram presas, torturadas e mortas no Brasil. Qual sua opinião sobre os governos que utilizam recursos tão violentos para se manter no poder? Quais instrumentos podem ser utilizados para a legitimação de um governo?
- 4 Faça uma cronologia das leis ditatoriais impostas à população brasileira durante os governos militares e, a seguir, explique o que eles significaram para a vida política do país.



Oficina da história



Capa da revista *Veja* de 16 de outubro de 1968.



Cartaz publicitário do governo militar.

Com a orientação de seu professor, reúna-se com um grupo de colegas para fazer uma descrição dessas imagens. Depois, debatam o seu conteúdo. Qual mensagem elas passam? Quais são seus objetivos? Para que público elas estão destinadas?

Depois, com toda a classe reunida, discuta o poder da imprensa na formação da opinião pública. Ao final, escreva um relatório sobre as discussões.

A capa da revista *Veja* e o cartaz publicitário mostram dois dos principais instrumentos utilizados pelos governos militares no esforço de sufocar a resistência à ditadura.

REFLETINDO SOBRE O TEMA

Leia o texto, observe as imagens e responda às questões.

"Nunca um só homem precisou tanto da compreensão, do apoio e da ajuda de todos os seus concidadãos" – disse ontem (quarta-feira, 1º de abril de 1964) o marechal Castelo Branco ao ser investido na Presidência da República pelo Congresso.

O novo chefe do governo declarou-se cumpridor e defensor da Constituição, escravo de todos os brasileiros, não o chefe de uma facção.

E acentuou que a preocupação central do governo que se inicia será a arrancada para o desenvolvimento. "O remédio para os malefícios da extrema esquerda não será o nascimento de uma direita reacionária, mas as reformas que se fizerem necessárias" – afirmou (...).

"Nossa vocação" – disse também – "é a liberdade democrática, governo da maioria com a colaboração e respeito das minorias. (...)"

PRIMEIRA página. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1985. p.61.

Imagem 1



Após 31 de março de 1964, as tropas das polícias militares passaram a ser treinadas para dispersar as multidões. Para tanto, foram equipadas com máscaras contra gases, bombas de gás lacrimogêneo, lança-bombas, escudos e capacetes. Começaram a utilizar também cães adestrados e veículos blindados para lançar jatos de água, conhecidos como brucutus.

Imagem 2

Gregório Bezerra, militante do Partido Comunista Brasileiro, preso no interior do estado de Pernambuco, espancado e arrastado pelas ruas da cidade. Nesta foto, encontra-se na prisão do quartel da Companhia da Mecanização de Recife, em abril de 1964.

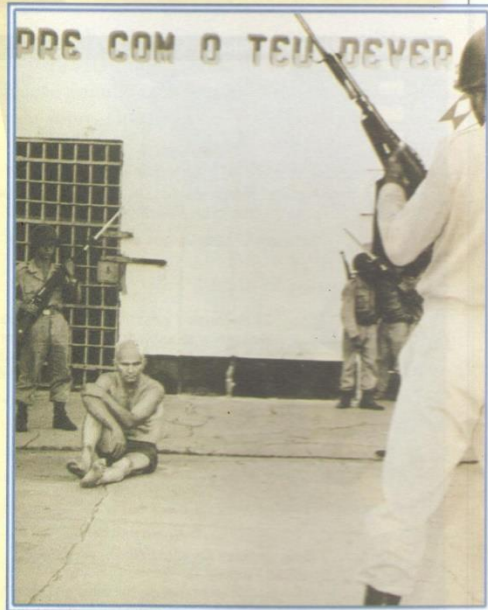
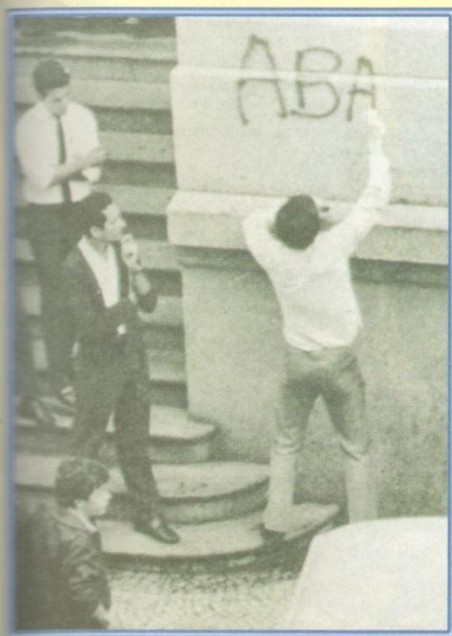


Imagem 3



Estudante escrevendo a frase "Abaixo a ditadura" em uma parede durante o período militar. De 1964 a 1968 o movimento estudantil esteve à frente da resistência à ditadura militar, pois os partidos, sindicatos e associações estavam sob intervenção. Entretanto, entraram em greve, respectivamente, em abril e novembro de 1968 os operários da região industrial mineira de Contagem e os paulistas do município de Osasco, na Grande São Paulo. Ambos os movimentos foram apoiados por setores da Igreja e do movimento estudantil. Os trabalhadores de Contagem entraram em negociação e aceitaram o reajuste oferecido pelo Ministério do Trabalho. Em Osasco a greve foi interrompida violentamente pelas forças de segurança.

- 1 O que você entende pelo trecho do jornal *Folha de S. Paulo*, de 1º de abril de 1964, que diz: "o marechal Castelo Branco ao ser investido na Presidência da República pelo Congresso"?
- 2 Segundo o texto, como o marechal Castelo Branco se posicionou após ser empossado presidente da República em 1964?
- 3 Descreva as imagens 1, 2 e 3 quanto ao lugar, à expressão e à postura das pessoas fotografadas.
- 4 As imagens confirmam o que disse Castelo Branco? Justifique.

GOVERNOS MILITARES

O primeiro governo militar, cujo presidente era o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, foi de 1964 a 1967 e lançou as bases institucionais para a ditadura no país, consolidada nos anos seguintes. O marechal Artur da Costa e Silva, que governou entre 1967 e 1969, concentrou ainda mais o poder, enfrentando crescente oposição, até mesmo de setores da classe média, que haviam apoiado o golpe. Eram cada vez mais frequentes as manifestações contra o governo, que reagia com a eliminação sumária de seus opositores.

Durante o governo de Costa e Silva promulgou-se o Ato Institucional nº 5, que representou maior restrição aos direitos políticos e às liberdades individuais. O pretexto para a decretação do AI-5 foi um discurso do deputado Márcio Moreira Alves (MDB), considerado pretensamente ofensivo às Forças Armadas. Seguindo a Constituição, o ministro da Justiça na época pediu autorização à Câmara para processar o deputado, que teve mantida sua imunidade parlamentar após uma tensa votação. Ao impor o AI-5, o governo oficializou a violação dos direitos humanos, políticos e civis, ao permitir que os órgãos de repressão ampliassem seu poder. Essa medida representava uma ameaça concreta às pessoas que faziam oposição ao governo, particularmente políticos, artistas, professores universitários, intelectuais, jornalistas e líderes estudantis.

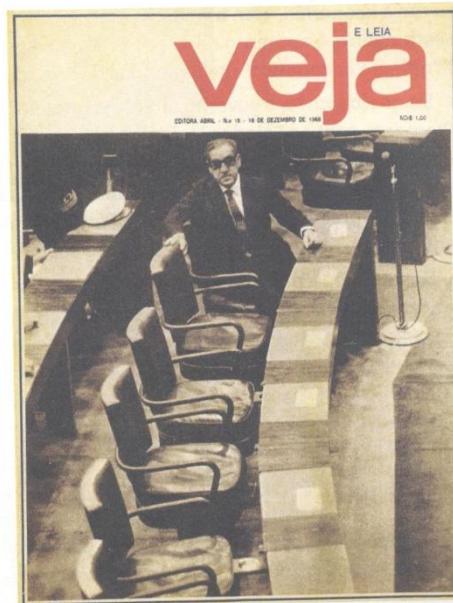
ATIVIDADES

1. Observe a data da publicação da revista. Considerando a imagem e o contexto histórico da decretação do AI-5, responda: qual mensagem a revista pretendia transmitir ao publicar a fotografia do presidente da República sentado sozinho no Congresso Nacional?
2. O que o governo militar pretendia evitar quando mandou retirar as revistas das bancas?



Militares fotografados em março de 1964 (da esquerda para a direita): Humberto de Alencar Castelo Branco, Francisco de Assis Correia de Melo e Arthur da Costa e Silva.

Sumário: realizado sem formalidades legais.



A edição nº 15 da revista *Veja*, de 18 de dezembro de 1968, foi apreendida pela polícia já com base nas disposições do AI-5. A fotografia da capa da revista mostrava o presidente Costa e Silva sentado sozinho no Congresso Nacional.

A ditadura militar no Brasil

Em Jornal da Commercio, 02/04/1964 D. A. Press



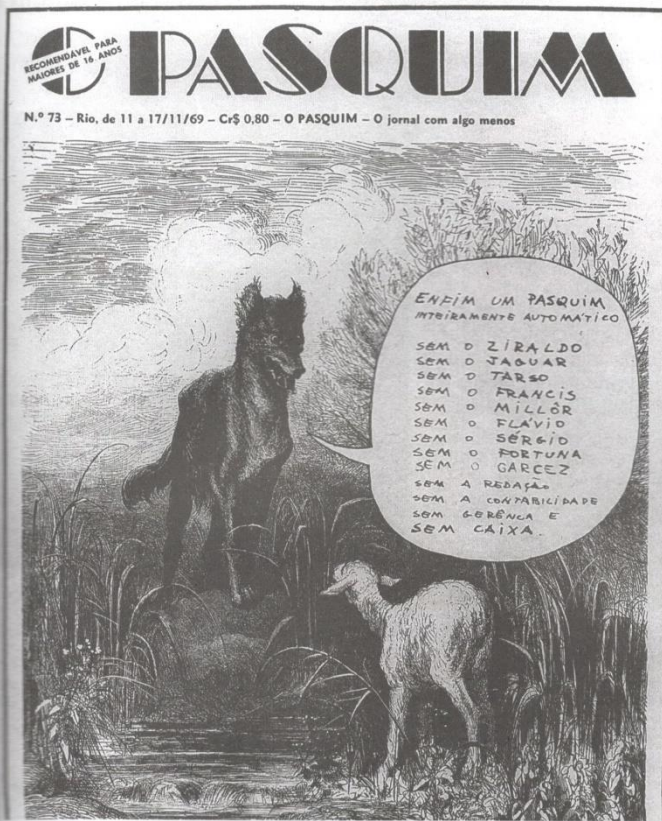
A Essa fotografia, tirada no dia 1º de abril de 1964, em Porto Alegre, retrata soldados do Exército Brasileiro reprimindo uma manifestação popular contra o golpe militar.

Veja nas **Orientações para o professor** alguns comentários e explicações sobre os recursos apresentados no capítulo.

Em Manchete, 29/03/1969. Biblioteca Municipal Manoel de Andrade, São Paulo. Foto: Neomagem



B Cartaz de propaganda veiculado pelo governo militar em 1969.



Capa do jornal *O Pasquim*, publicado em 11 de novembro de 1969. A ilustração e o texto da capa fazem referência a diversos membros da equipe desse jornal que foram presos.

Conversando sobre o assunto

Em 1964, os militares aplicaram um golpe de Estado e tomaram o poder no Brasil. Esses militares implantaram uma ditadura que se estendeu por mais de 20 anos. Nesse período, os brasileiros viveram sob o autoritarismo, e os opositores do regime militar sofreram violenta repressão. Mesmo assim, muitas pessoas fizeram oposição à ditadura e lutaram de diversas formas pela liberdade.

Observe as imagens apresentadas nestas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.

- Descreva a fonte A. Como as manifestações eram reprimidas durante a ditadura? Quais elementos dessa fotografia indicam a repressão por parte do Exército?
- Com qual objetivo o cartaz apresentado como fonte B foi produzido? Faça uma análise do conteúdo apresentado nesse cartaz.
- Durante a ditadura militar, os meios de comunicação sofreram grande censura e perseguição do governo. Analise os elementos apresentados na fonte C. Você conhece algum nome relacionado nessa fonte?

Pense nessas questões enquanto lê este capítulo.

Aproveite a seção **Conversando sobre o assunto** para ativar o conhecimento prévio dos alunos e estimular seu interesse pelos assuntos que serão desenvolvidos no capítulo. Faça a mediação do diálogo entre os alunos de maneira que todos participem expressando suas opiniões e respeitando as dos colegas.