

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

*A(s) memória(s) sobre a Ditadura Militar nos livros
didáticos de História.*

Danielle Rodrigues Silveira

São Gonçalo

2016

Danielle Rodrigues Silveira

A(s) memória(s) sobre a Ditadura Militar nos livros didáticos de História

Relatório semestral de bolsas (24 meses)
Apresentado aos membros da Comissão de
Bolsas e Colegiado do Programa de Pós-
Graduação em História Social, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha

São Gonçalo

2016

SUMÁRIO:

Introdução	3
CAPÍTULO 1 As especificidades da historiografia escolar e o livro didático de História	
1.1 Os caminhos do Ensino de História e a produção dos livros didáticos.....	18
1.2 A História do Tempo Presente nos livros didáticos e sua relação com a memória.....	27
CAPÍTULO 3 LIVROS DIDÁTICOS: SUJEITOS e DIÁLOGOS SOBRE A DITADURA MILITAR.	
3.1 Metodologia e Categorias de Análise.....	35
3.2 Análise dos Livros	
<u>3.2.1 Edição de 1979</u>	37
<u>3.2.2 Edição de 1996</u>	53
FONTES E REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	66

Introdução

O objetivo dessa dissertação é apreender os trabalhos da memória social sobre o discurso acerca da Ditadura Militar (1964-1985) nos livros didáticos de História do ensino médio¹ em diferentes tempos. A ideia é perceber como esses trabalhos se realizam na narrativa didática em diferentes momentos: durante a ditadura, logo após seu fim e já transcorridas mais de duas décadas de seu término.

Essa busca se sustenta especialmente no pressuposto que a memória social atua de forma peculiar na construção da narrativa sobre acontecimentos próximos que se transformam em parte da história nacional, como é o caso da ditadura militar no Brasil. Sabe-se que os livros didáticos de História apresentam uma narrativa que é uma síntese a partir de diferentes referências da historiografia nacional e mundial, especialmente no que se refere ao passado que já foi objeto da atenção dos historiadores. Entretanto, quando esses livros são instados a escrever uma síntese de acontecimentos recentes, que impactaram de forma traumática a sociedade, e que ainda não são recobertos por historiografia consolidada, surge uma questão. Onde vão os autores de livros didáticos buscar elementos para a escrita de sua síntese? Como se posicionam esses autores como pessoas que vivenciaram a época dos acontecimentos? Em nossa hipótese, vão a documentos de época e obras escritas por viventes, implicados direta ou indiretamente nos acontecimentos. E se posicionam de forma mais explícita, quanto mais próximos desses acontecimentos.

Verificaremos a plausibilidade dessas ideias a partir da análise dos livros “História da Sociedade Brasileira” de Francisco Alencar, Marcus Venício Ribeiro e Lucia Carpi publicado nos anos de 1979 e 1996 e “História Global – Brasil e Geral” de Gilberto Cotrim publicado nos anos 2000 e 2010.

Partindo do pressuposto que a Ditadura Militar é uma temática que se insere na História do Tempo Presente, pretendemos alcançar o objetivo da pesquisa a partir da relação tênue estabelecida entre a história do tempo presente e a memória social. Levamos em consideração que a história do “calor da hora” é informada pela memória social, que também é informada por ela.

¹ No período da publicação da coleção “História da Sociedade Brasileira” o termo utilizado para definir esse período escolar era Segundo Grau.

Como aporte teórico do campo da memória social, evocaremos as contribuições de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Pierre Nora. Além disso, dialogaremos com os estudos historiográficos acerca do Tempo Presente buscando salientar sua relação com a memória. Partindo da concepção de que a memória é o processo de obter, armazenar e retomar informações e vivências que foram incorporadas pela mente, compreendemos que a memória social é a coletivização desse processo. Neste sentido, ela é um importante componente da História do Tempo presente, pois através da sua mobilização temos acesso a sua principal fonte de pesquisa: os testemunhos.

Para compreender a evocação de elementos da memória social nas narrativas didáticas sobre a ditadura militar, estabelecemos como categoria de análise o caráter dialógico e intertextual da narrativa. Buscaremos destacar através desse eixo analítico como os autores dos livros didáticos incorporam às narrativas as diferentes interpretações sobre o tema a partir da mobilização de componentes da memória social e da historiografia como livros do período que analisam sua problemática, jornais, documentos oficiais, fotografias entre outros.

No que tange à discussão sobre a utilização do livro didático no âmbito da pesquisa histórica podemos destacar sua importância no processo de ensino e aprendizagem e sua pluralidade, que abrange não só a história escolar e suas particularidades, mas também o diálogo com a historiografia recente. Segundo Alain Choppin, o livro didático possui “a função mais antiga”, tornando-se “um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”, “instrumento privilegiado da construção de identidade” e “símbolo da soberania nacional”. (CHOPPIN, 2004, p.553). Neste projeto pensaremos os livros didáticos como produto de relações que ocorrem ao longo do tempo na sociedade.

Quanto ao recorte temporal escolhido para essa pesquisa, podemos destacar o ano de 1979 como um marco do processo da abertura política fundamentalmente pela promulgação da Lei da Anistia; a primeira metade da década de 1980 pela intensificação dos movimentos contra o regime e, de fato, seu fim; o ano de 1990 pela consolidação da nova república. A escolha por uma coleção publicada a partir dos anos 2000 – tendo como referência a institucionalização do PNLEM² - está na possibilidade de perceber as mudanças das narrativas sobre o período ditatorial quase 30 anos depois do fim do regime.

² O Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) foi lançado em 2005. O Programa está inserido no movimento de renovação das políticas públicas para a educação básica no Brasil, estendendo ao ensino médio o mesmo modelo de tratamento dado aos livros didáticos do ensino fundamental. (Knauss, 2009 p.296)

Para uma melhor compreensão dos temas que envolvem essa pesquisa, apresentaremos as contribuições de alguns autores que se dedicam aos estudos sobre a memória e a História do Tempo Presente. Esses estudos servirão como referencial teórico para a nossa pesquisa. O aprofundamento das discussões acerca das afinidades entre passado, presente e memória, abriram novos caminhos para o estudo da história do século XX. Por sua vez, a expansão dos debates sobre a memória e suas aproximações com a história, especialmente com a História do tempo presente, veio oferecer chaves para uma nova percepção do passado.

Ressalta-se que os debates sobre história e memória envolvem os objetivos e fundamentos do trabalho histórico. Primeiramente, a memória não pode ser vista simplesmente como um processo parcial e limitado de lembrar fatos passados, de importância secundária para as ciências humanas. Trata-se da construção de referenciais sobre o passado e o presente de diferentes grupos sociais, embasados nas tradições e intimamente ligados a mudanças culturais. Apesar da interlocução estabelecida entre a memória e as interpretações históricas, ainda há uma série de diferenças que envolvem essa relação.

Nesse sentido, é válido ressaltar a formulação teórica do sociólogo Maurice Halbwachs que foi pioneira no que tange à discussão entre as relações entre memória e história a ganhar espaço na historiografia. A questão central sobre esse tema, para o autor mencionado, consiste na afirmação de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. A origem de várias ideias, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo. A memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a um ponto de vista sobre a memória coletiva. Olhar este, que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e dos laços mantidas com outros meios. (HALBWACHS, 2004, p. 55).

A memória apoia-se sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o passado apreendido pela história escrita. Em Halbwachs, a memória histórica é compreendida como a sucessão de acontecimentos marcantes na história de um país. O próprio termo “memória histórica”, portanto, seria uma tentativa de agrupar questões opostas, mas, para entender em que sentido a História se opõe à Memória, para o sociólogo, é preciso que se atenha à concepção de História por ele empregada.

Para este autor, a memória coletiva é pautada na continuidade e deve ser vista sempre no plural (memórias coletivas). Ora, justamente porque a memória de um indivíduo ou de um

país está na base da formulação de uma identidade, que a continuidade é vista como característica marcante. A História, por outro lado, encontra-se pautada na síntese dos grandes acontecimentos, como a história de uma nação, o que, para Halbwachs, faz das memórias coletivas apenas detalhes.

Partindo de uma concepção diferenciada acerca da disciplina histórica, Pierre Nora, também trabalha com a relação entre História e Memória. Nora salienta a diferença entre um e outro campo, quando afirma que, se a memória pode ser representada pela vida pois é carregada por grupos vivos, a história se apresenta, por conseguinte, como uma representação problemática e incompleta do que não existe mais.

A memória, por outro lado, em constante evolução, um objeto vulnerável, está aberta à dialética entre lembrança e esquecimento. A história, enquanto representação do passado, se atrela a continuidades e descontinuidades temporais, sendo, pois, uma operação intelectual que demanda análise e discurso crítico. A memória é afetiva e mágica, emerge de um grupo que ela une, é múltipla, acelerada, coletiva, plural e individualizada (NORA, 1993, p. 8).

O historiador tenderia ao universal, enquanto o cuidado com a memória remeteria ao concreto, ao que se vincula espacialmente à determinada realidade. A história, segundo o autor, vai transformar a memória em objeto de uma “história possível” (NORA, 1993, p. 9). Nesse sentido Nora entende os “lugares de memória” como a interseção entre esses dois conceitos:

De um lado um movimento puramente historiográfico, o momento de um retorno reflexivo da história sobre si mesma; de outro lado, um movimento propriamente histórico, o fim de uma tradição de memória o tempo dos lugares, é esse momento preciso onde desaparece um imenso capital que nós vivíamos na intimidade de uma memória, para só viver sob o olhar de uma história reconstituída. Aprofundamento decisivo do trabalho da história, por um lado, emergência de uma herança consolidada, por outro (NORA, 1993, p.120).

Com base nesses dois conceitos o autor define lugar de memória como a história que ainda possui restos de memória. Não é somente memória porque não é mais vivida, porque a ruptura com o tempo eterno já foi realizada, porque o passado já foi reconhecido, tanto que passa a ser arquivado.

A partir da concepção de Nora de lugar de memória, Ana Maria Monteiro fez uma reflexão acerca da relação entre ensino de história e memória e ao questionar se o ensino de história poderia ser entendido como um lugar de memória concluiu que apesar do ensino de história ser um lugar onde e por meio do qual as memórias se entrecruzam e se constituem, não é um lugar de memória no sentido atribuído por Nora – lugar onde memórias se

cristalizam – pois se trabalhamos em perspectiva crítica, através da qual as memórias espontâneas dos alunos são mobilizadas, tornam-se objeto de estudo e de possibilidades de recriação (MONTEIRO, 2009. p.15).

Monteiro destaca também que o ensino de história é “lugar de fronteira” entre história e memória porque lugar de reflexão crítica, de revisão de usos do passado, no qual a história é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões. Essa constatação nos faz pensar a respeito do importante papel desempenhado pelos livros didáticos nesse lugar de fronteira, afinal, dentre as mil faces desse objeto, está a de divulgador do conhecimento histórico.

O livro didático tornou-se um instrumento importantíssimo para a consolidação e disseminação de uma memória histórica determinada que, por sua vez, marca fortemente a representação de passado de gerações inteiras que passam pela escola. Acompanhando a trajetória do livro didático é possível identificar também as memórias privilegiadas, traumáticas e silenciadas em seus desdobramentos. Sendo assim, o caminho trilhado pelo livro didático de história nos permite analisar diversas questões, entre elas o tratamento dado ao pretensioso estatuto de verdade do discurso histórico e as discussões sobre os temas do tempo presente.

A partir da década de 1980, o tema da memória recai sobre o debate de cunho político acerca dos efeitos sociais de discursos e práticas associadas ao dever de memória, expressão que remete à ideia de que memórias silenciadas de sofrimentos e opressões geram obrigações por parte do Estado e da sociedade, em relação às comunidades que as carregam. Esta discussão atualizou a reflexão clássica sobre as relações entre história e memória, provocando discussões sobre o papel do historiador no espaço público e gerando o questionamento dos instrumentos legais utilizados pelo Estado na gestão dos chamados passados sensíveis.

Michael Pollak destaca a importância das memórias subterrâneas, dos excluídos, dos marginalizados, das minorias, em oposição à memória oficial, a legitimada pelo Estado. Para o autor, fora das situações de crise, as memórias subterrâneas “são difíceis de localizar e exigem que se recorra ao instrumento da história oral” (POLLAK, 1989 p.12).

As memórias antes silenciadas frente a uma oficial puderam, então, se expressar sob esse novo enfoque, fazendo emergir no cenário social, uma profusão de memórias que reclamam seu lugar na História. Essas mudanças significaram novos campos de enfrentamentos para a memória, afinal “uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente

previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades” (POLLAK, 1989 p.3).

Michael Pollak dedicou parte de seus estudos a compreender os efeitos dos silenciamentos de algumas memórias, que embora não circulassem livremente entre a sociedade, faziam-na lançar mão de mecanismos de conservação, por exemplo, através da oralidade. Para o autor, essa atitude significava uma forma de resistência dessas Memórias às outras memórias e ao tempo. Pode-se dizer que as divulgações das atrocidades cometidas pelos regimes ditatoriais na América Latina desencadearam uma ampla política de memória nesses países. E com o Brasil não é diferente.

Para alcançar o objetivo da pesquisa de apreender os trabalhos da memória social sobre o discurso acerca da Ditadura Militar nos livros didáticos, é importante destacar o processo de consolidação do tempo presente como campo de pesquisa histórica e sua incorporação à história escolar.

Na segunda metade do século XX os estudos sobre o tempo presente ganharam força na historiografia e se consolidaram como campo de pesquisa. No entanto, precisamos lembrar que na antiguidade clássica os fatos recentes eram os principais objetos de estudo dos historiadores. A história era encarada como conjunto de exemplos que deveriam ser conservados e o papel do historiador era relatar os acontecimentos recentes comprovados por meio de testemunhos diretos. Mas essa compreensão da história foi recusada pela historiografia produzida no século XIX e o estudo do tempo presente foi desconsiderado como objeto de estudo da história – sendo a história compreendida a partir desse momento como disciplina científica.

A principal competência do historiador nesse período era o distanciamento do objeto de pesquisa para que a crítica do documento fosse realizada de forma imparcial e objetiva. Nesse sentido seu trabalho só poderia começar verdadeiramente quando não houvesse mais testemunhos vivos do tempo estudado. Marieta de Moraes Ferreira, inspirada em Noiriél, esclarece essa perspectiva da historiografia do século XIX nos alertando que “desde que um evento era produzido, ele pertencia à história, mas, para que se tornasse um elemento do conhecimento histórico erudito, era necessário esperar vários anos, para que os traços do passado pudessem ser arquivados e catalogados” (FERREIRA, 2000). Desse modo, a competência de explorar o presente foi direcionada aos cientistas políticos, jornalistas e sociólogos.

Diante desse quadro, chamaremos atenção para o paradoxo estabelecido entre a história acadêmica e a história escolar. Se para a história acadêmica o estudo do tempo presente foi banido no século XIX por não se enquadrar ao método historiográfico, a história escolar demanda a atualização dos conhecimentos históricos a serem ensinados e aprendidos para a compreensão da disciplina.

Nesse sentido, os autores dos manuais didáticos para o ensino primário e secundário se empenham em retratar os acontecimentos recentes em suas narrativas. A necessidade da introdução do contemporâneo na educação escolar foi assegurada a partir da função social e política que a história deveria exercer sobre o espírito dos jovens e a ideia de que o “presente estaria de certa maneira contido no passado de forma prefigurada” (GUIMARÃES, 2003, p.11)

As funções moral, cívica e identitária do ensino de história predominaram fortemente no Brasil e se fizeram presentes nas propostas curriculares oficiais e, conseqüentemente, na produção didática. Logo nos primeiros programas curriculares produzidos pelo Colégio Pedro II (1837) e pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1938, essa tendência se fez presente e se manteve nas reformas curriculares de Francisco Campos (1931) e de Gustavo Capanema (1942). A escrita de história escolar, na virada do século XIX para o XX, tinha como objetivo aliar as regras científicas da historiografia acadêmica e seu conteúdo com as demandas do ensino. Como exemplo disso, podemos destacar a produção de autores como Jonathas Serrano, João Ribeiro e Abreu e Lima.

A função pedagógica e política atribuída ao ensino de história para a educação das crianças e jovens justificava a necessidade da continuidade temporal nos manuais de ensino, procurando seus autores atualizá-los a cada nova edição com os acontecimentos mais recentes. A inserção desses acontecimentos recentes nos livros didáticos fez com que os autores adotassem uma postura ética e moral. Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo ao analisarem a produção didática de João Ribeiro¹ para a escola primária destacaram a forma como o autor aborda a república no livro didático. Os autores evidenciam que Ribeiro abordou a república como fruto de desenvolvimento das ideias democráticas, ou seja, a instauração do novo regime foi entendida como revolucionária. Para os autores:

[...] João Ribeiro recusou o papel de testemunha direta da história e viu um obstáculo para atuar como historiador do presente. Supostamente, a solução encontrada, no caso dos livros analisados, foi transformar o presente em passado por

¹ Os livros didáticos de João Ribeiro analisados por Magalhães e Gontijo foram “História do Brasil – Curso Superior” publicado em 1901 e “História do Brasil. Edição das escolas primárias” publicado em 1900.

meio de expedientes como o estabelecimento de uma cronologia capaz de indicar o lugar da República numa história que antecede a sua proclamação. Nesse sentido o presente (identificado pela República) encontra uma ‘origem’, sendo o Segundo Reinado mero interregno num processo histórico anteriormente iniciado. (MAGALHÃES E GONTIJO, 2009, p.387).

Como destacamos inicialmente, a consolidação do tempo presente como novo eixo de pesquisa acadêmica ocorreu na segunda metade do século XX fundamentalmente nos anos 1970. Esse eixo de pesquisa, aos poucos, foi ganhando espaço e rompendo com as interdições feitas pelos historiadores do século XIX ao seu estudo.

O conceito História do Tempo Presente surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial e, segundo Marieta de Moraes Ferreira “naquele momento não só a expressão era nova como anunciava que os historiadores pretendiam explorar as rupturas e as transições recentes da história, mais do que havia sido feito até então.” (FERREIRA, 2000)

O que se espera do historiador é o engajamento em seu próprio tempo, que ele olhe também para os vivos, que, enquanto profissional e cidadão, exerça sua função social (BÉDERIDA, 2001). A partir dessas reflexões, foi realizada uma revisão das premissas metodológicas da escrita científica da história tão caras aos especialistas do século XIX e tão questionada e reafirmada pelos historiadores do século XX no que tange à necessidade do distanciamento temporal do objeto. Para os historiadores contemporâneos:

[...] o argumento da ‘falta de recuo’ não se sustenta, [...] pois é o próprio historiador, desempacotando sua caixa de instrumentos e experimentando suas hipóteses de trabalho, que cria sempre, em todos os lugares e por todo o tempo, o famoso ‘recuo’. A ambição científica constrói, a boa distância, o seu objeto de estudo, métodos de investigação histórica acertados desde Langlois e Seignobos anestesiando propriamente a carne de um presente alarmado, o questionamento rigoroso apazigua a desordem partidária.(BÉDERIDA, 2001, p.226)

Diante destas questões que envolvem a discussão historiográfica a respeito da história do tempo presente e sua incorporação na educação escolar, chamaremos atenção para a abordagem de “eventos traumáticos” - processos históricos que envolveram grandes doses de violência, sobretudo a prisão arbitrária de pessoas, seguida quase sempre de tortura e, várias vezes, de morte - da história recente nos livros didáticos, analisando o caso da Ditadura Militar no Brasil.

Segundo Carlos Fico, a memória dos eventos traumáticos integra inelutavelmente o esforço de construção do conhecimento histórico sobre tais processos. Não se trata de uma contraposição entre memória e história: no caso da História do Tempo Presente, trata-se de uma imbricação constituinte (FICO, 2012 p.48).

No caso específico da memória sobre a ditadura militar, Denise Rollemberg entende que o processo de abertura iniciado no governo Geisel sintetiza a memória coletiva construída sobre o regime militar. A autora salienta que a lei da anistia (1979) marca o longo processo de conciliação na qual se estruturou a transição da ditadura para a democracia. Rollemberg ressalta que, “entre perdão e esquecimento – ou silêncio- seria formulada a memória dos anos de chumbo, da barbárie dos porões da ditadura, do regime imposto pelos militares.”(ROLLEMBERG, 2010)

O discurso propiciado pela memória acerca do período e que ecoou logo após a abertura política colocou os militares como os únicos culpados pelo terrorismo do regime e o conjunto da sociedade como vítima, ou seja, houve a negação do autoritarismo como um produto da sociedade. No entanto, atualmente há uma discussão mais ampla por parte da historiografia sobre o período da ditadura que, em linhas gerais, desconstrói uma memória da resistência superdimensionada quanto aos seus agentes.

Nesse sentido, Rollemberg destaca a importância de se discutir o enorme espaço entre a resistência e o apoio e o lugar da ambivalência na qual dois extremos se diluem na possibilidade de ser um e outro ao mesmo tempo, denominado pelo historiador Frances Pierre Laborie de zona cinzenta. A autora destaca também a importância de se investigar a ausência de oposição, ou seja, tornar objeto de estudo a opinião que não se manifesta diante do infame. (ROLLEMBERG, 2010)

Neste cenário de debate, entendemos que os livros didáticos realizam um papel na consolidação ou refutação de memórias acerca desse processo sensível, pois mobilizam elementos da memória social em suas narrativas para as gerações em formação. Especialmente na abordagem de temas da história recente, como é o caso Ditadura Militar que, além de fazer parte da história recente foi um evento traumático para a sociedade brasileira.

Como fonte de pesquisa deste trabalho utilizaremos dois livros didáticos de História do ensino médio: “História da Sociedade Brasileira” de Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Marcus Venício Ribeiro, publicado nos anos de 1979 e 1996 e “História Global – Brasil e Geral” de Gilberto Cotrim publicado nos anos 2000 e 2010. A escolha por esses livros está relacionada à composição da narrativa sobre a Ditadura Militar e ao seu contexto de produção. O livro “História da Sociedade Brasileira” – com a primeira edição publicada em 1979, ou seja, durante a Ditadura Militar - ao abordar a temática destaca-se pelo seu caráter “combativo”, intertextual e dialógico trazendo para a narrativa discussões de cunho político e

social produzidas no calor da hora. O “História Global: Brasil e Geral”- publicado nos anos 2000 – por estar inserido em um contexto histórico bem diferente, possui uma narrativa mais concisa e menos “combativa”.

Para abordar as questões que envolvem História e memória social mobilizaremos os estudos de Maurice Halbwachs, Pierre Nora e Michael Pollak. Os debates acerca da História do tempo presente serão construídos a partir das interpretações de Marieta de Moraes Ferreira. A partir desses referenciais buscaremos apreender nas narrativas os trabalhos da memória social sobre o discurso a respeito da Ditadura Militar nos livros didáticos de história.

Para uma melhor organização do processo de pesquisa e de escrita, organizamos a análise da narrativa em cinco temas recorrentes nos livros didáticos: prefácio, Governo Jango, Consolidação da Ditadura Militar, Milagre Econômico, abertura política. A partir dessa tematização, elaboramos as seguintes categorias de análise: argumentação dos autores, intertextualidade e mobilização de referenciais. Com base nessa estrutura conduziremos a análise através da descrição e da comparação, sobrepondo as coleções para que possamos perceber permanências e rupturas no que tange a historiografia e as semelhanças e diferenças entre as abordagens no que diz respeito ao tema nos livros.

Além dos referenciais citados anteriormente consideraremos a tipificação de aspectos destacados por Choppin (2004) e Bittencourt (2004; 2008) a respeito da multiplicidade das funções dos livros escolares, destacando algumas de suas funções essenciais: função instrumental, função curricular e função ideológica ou cultural. Levando em consideração o tema desse trabalho destacaremos principalmente a função ideológica ou cultural.

Essa função privilegia o livro didático como sendo um veículo portador de sistemas de valores e ideologias, carregadas das concepções, das ideias, conceitos e preconceitos de uma determinada época, aquela em que foi escrito (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2004, 2008). Nesse sentido, o livro didático ultrapassa a questão pedagógica, apresentando o que Flavia Caimi chamou de “implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas” (CAIMI, 1999 p.28). Afinal de contas, como nos alerta Caimi:

O autor de livros didáticos, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, periodizações, fontes, métodos, etc., os quais são condicionados pela época em que vivem, pelo seu lugar social, pela sua visão de mundo. Não há, pois, absoluta neutralidade e objetividade; ainda que se esforcem para evitar a parcialidade, não há como se desvencilhar totalmente desses condicionamentos (CAIMI, 1999, p.43).

Nessa perspectiva, é válido destacar um momento importante para a historiografia que se inicia nos anos 70 do século passado. Esse momento foi marcado por profundas mudanças, fundamentalmente nas reformulações na produção do conhecimento histórico, tanto de cunho conceitual quanto metodológico. Tais reformulações podem ser associadas às novas tendências colocadas em evidência pela Nouvelle Histoire e pela História Social Inglesa.

O ensino de História, também foi impactado por tais reformulações teórico-metodológicas, sobretudo a partir da década de 1980. Novos temas e novas formas de abordá-los estiveram presentes na formação de professores de história e nas publicações didáticas. Em nossa análise também pretendemos constatar a existência, ou não, de repercussões dessas mudanças.

Capítulo 1 - As especificidades da historiografia escolar e o livro didático de História

Para alcançarmos o objetivo da pesquisa de apreender os trabalhos da memória social sobre o discurso acerca da Ditadura Militar (1964-1985) nos livros didáticos de História do ensino médio³ em dois tempos é necessário conhecermos as características desses livros didáticos de História nas últimas décadas e as especificidades da historiografia escolar que se refletem sobre a publicação editorial didática. Neste capítulo abordaremos questões fundamentais sobre a elaboração e a utilização do livro didático de História destacando a construção da narrativa a partir de suas características e especificidades da historiografia escolar, contextualizando a produção dos livros analisados nesta pesquisa, quais sejam: Os livros analisados nesta pesquisa são “História da sociedade brasileira” de Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Marcus Venício Ribeiro publicados em 1979 e 1996, “História do Brasil para uma geração consciente” de Gilberto Cotrim publicado em 1993 e “História Global: Brasil e Geral” do mesmo autor publicado em 2010.

O capítulo será dividido em dois momentos: no primeiro momento abordaremos as transformações das funções dos livros didáticos de história ao longo do tempo, e as particularidades da historiografia escolar. No segundo item deste capítulo nos empenharemos em evidenciar a importância dos elementos da memória social para a construção da narrativa escolar, que é uma característica dessa historiografia, em especial nos temas sobre o tempo presente. O objetivo deste capítulo é problematizar a construção das narrativas desse objeto cultural multifacetado que é o livro didático a partir da abordagem da Ditadura Militar.

³ No período da publicação da coleção “História da Sociedade Brasileira” o termo utilizado para definir esse período escolar era Segundo Grau.

As pesquisas que envolvem os livros didáticos têm se tornado cada vez mais frequentes e significativas nas últimas décadas. A análise desses livros possui uma função plural, pois elas evidenciam os diferentes aspectos que compõem esses manuais. Segundo Tania Regina de Luca:

“A análise dos livros escolares, além de permitir que se trace uma história das práticas pedagógicas, pode fornecer informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes na sociedade em que foram produzidos, o grau de desenvolvimento científico, que delimita as trajetórias e as concepções das disciplinas escolares num dado momento, e as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção.”

Os livros escolares tem despertado interesse no campo da História, sobretudo a partir dos anos de 1990. Um marco importante para essa pesquisa é a tese de doutorado de Circe Bittencourt intitulada *Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, defendida na Universidade de São Paulo (USP) em 1993. Em sua tese a autora trata da questão do livro didático como política pública educacional, caminha por questões como a produção editorial desse objeto para o mercado, sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, sua importância como suporte de disciplinas escolares – da História ensinada em especial – e os usos e as práticas que incidem sobre esse material.

Tendo como ponto de partida a pesquisa realizada por Bittencourt, podemos perceber que dentre os variados aspectos que são abordados pelos pesquisadores para compreender as transformações e os usos dos livros didáticos de História, destaca-se o seu protagonismo como veiculador da escrita da história escolar e a sua importância mercadológica.

A construção da narrativa histórica veiculada nos livros didáticos se dá a partir da historiografia acadêmica que proporciona a legitimação dos conteúdos. No entanto, esta narrativa não pode ser compreendida como mera reprodução ou transposição didática dos conhecimentos produzidos na academia. A história escolar se apropria e reelabora tais conhecimentos para a realidade escolar.

Nesse sentido os livros didáticos de história, como qualquer suporte de escrita da História, se configuram como leituras do passado, as quais são sempre dirigidas em função de problemas impostos pelo presente do autor e de seus leitores. Isso nos leva a perceber que o compromisso do livro didático de história com os conteúdos históricos estão muito mais

atrelados aos interesses e interlocutores do presente do que propriamente com o conhecimento do passado por ele mesmo.

Essa característica reforça o entendimento de que precisamos ver o livro didático como um produto de consumo que se apresenta na qualidade de um recurso didático e assim, buscarmos seu papel como veiculador de ideologias. Isso, porque o livro didático de História exerceu e, ainda na medida do possível, exerce, um papel fundamental no ensino de História, pois é subsídio teórico para a construção dos saberes históricos na sala de aula.

Com as transformações propostas pela Escola dos Annales e conseqüentemente a ampliação das discussões no campo da história, podemos hoje utilizar o livro didático como fonte para a pesquisa histórica. Essa nova vertente historiográfica promove diálogo com outras áreas do conhecimento como as Ciências Sociais e a Antropologia e expande as temáticas e fontes que podem ser objeto de estudo do historiador de modo que documentos não oficiais – jornais e periódicos - se tornam fontes importantes para a pesquisa histórica voltando sua temática para questões sociais e culturais.

Uma parte significativa dos estudos são produzidos na década de 1970 e caracterizam esse momento com profundas mudanças e reelaborações na produção do conhecimento científico.

Essas transformações teórico-metodológica reverberam no Ensino de História e na História da educação, sobretudo a partir da década de 1980. Nos últimos anos a história Cultural em especial as representações como categorias interpretativas ganham uma força significativa nas produções historiográficas. As influências da História Cultural interferem também nas interpretações dos livros didáticos e em suas práticas de leitura. Nesse sentido é válido destacar a importância dos trabalhos de Roger Chartier que ao pensar as práticas de leituras em geral nos ajuda a pensar nas questões específicas dos livros didáticos como a relação do livro com o leitor. Segundo Chartier:

“As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a ‘ordem do discurso’ pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros” (CHARTIER, 1999)

Uma preocupação recorrente entre os estudiosos dos livros de modo e também os didáticos é o que está por trás das páginas como por exemplo as formas de recepção e de leituras que se fazem sobre eles além da sua forma de produção, comercialização e circulação.

Justino de Magalhães nos lembra que o livro didático, além de ser um produto cultural, é também um bem comercial. Nesse sentido é válido destacar a importância do livro didático como mercadoria para um grande e importante setor da indústria cultural assim como é evidente o papel do Estado como principal consumidor e agente controlador desta produção, em especial a partir da obrigatoriedade da distribuição gratuita pelo Governo Federal através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trataremos melhor dessa questão no próximo tópico deste capítulo.

De acordo com a perspectiva de Justino de Magalhães, a história do livro didático pode ser dividida em três eixos: o primeiro refere-se ao papel do livro didático na estrutura da escola, o segundo voltado para as influências econômicas, ou seja, seu aspecto de produto comercial, no processo de composição dos manuais didáticos e por fim sua relação dialética com o campo social. Para a nossa pesquisa, nos interessa refletir a respeito do segundo e do terceiro eixo apresentado pelo autor, pois buscamos compreender através do livro didático as abordagens dos conteúdos sobre a ditadura militar ao longo do tempo considerando sua importância como produto comercial e seu diálogo com as questões sociais que envolvem essa temática.

Para Magalhães,

“O manual escolar tem uma materialidade. Espécime e produto autoral, editorial, mercantil, o manual escolar é mercadoria e produto industrializado e comercializado, com características próprias e que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural. Principal meio de informação, conhecimento e legitimação da cultura escrita e da ação escolar, o manual, não obstante a sua função didático-pedagógico, apresenta uma evolução em boa parte análoga à história geral do livro, no que se refere à ordenação e ao significado como veículo do saber e do conhecimento, mas ajusta-se aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas da educação.” (MAGALHÃES, 2006)

Os caminhos percorridos pelos manuais didáticos em seu desenvolvimento se distanciam dos livros em geral, pois o livro didático possui um papel central enquanto produto veiculador do saber a partir das políticas educacionais, além disso é um recurso didático e um instrumento de normatização e controle. A respeito disso é válido reiterar a perspectiva de Alain Chopin quando diz que uma das funções mais antigas que o livro didático possui é a de

ser “um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, instrumento privilegiado da construção de identidade e símbolo da soberania nacional”. (CHOPPIN, 2004). Neste sentido podemos constatar que o livro didático está inserido em um ambiente pedagógico específico sobre um contexto regulado justamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais.

Para nos ajudar a pensar a respeito do livro didático como um instrumento de normatização e controle, evocaremos Arlette Gasparello, que nos mostrou que a preocupação das autoridades com a produção dos livros didáticos existe desde o século XIX. Para a autora toda a produção cultural é imposta pela tradição, pela autoridade e pelo mercado, submetido à censura e vigilâncias, ou seja, os livros didáticos se tornam um divulgador importante de ideologia e cultura, com a historicidade própria que resulta de condições socioeconômicas de um determinado tempo. Buscando instaurar a ordem desejada pela autoridade que o encomendou e permitiu a sua publicação.

Circe Bittencourt nos alerta para a presença destes sistemas de controle presentes nos livros didáticos. Para Bittencourt, “seu papel de instrumento de controle do ensino parte dos diversos agentes do poder” pois com o controle da distribuição dos livros, as instituições de poder podem limitar minimamente as informações e conteúdos, em nosso caso, históricos que chegam para os professores e alunos. Neste sentido, o livro didático pode ser utilizado como um instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado (BITTENCOURT, 2010).

Partindo deste pressuposto constatamos que o livro adquire uma face de produto, que por um lado tem autores com suas próprias direções teórico-pedagógicas, os editores que buscam autores capazes de suprir as expectativas dos professores dentro das tendências pedagógicas vigentes, e por outro lado o governo que almeja selecionar um número expressivo de livros que não abale suas políticas educacionais e estejam de acordo com seus interesses, e finalmente, os próprios professores que têm ideias estabelecidas sobre o que se esperam de um livro escolar.

Para contribuir com nossa discussão, evocamos Ana Maria Monteiro que afirma que: “os autores, ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo”. (MONTEIRO, 2009). A partir do que Monteiro nos diz, podemos perceber que os autores exercem um papel fundamental de conciliar os interesses das diferentes demandas que circunda a produção didática. No caso dos

livros produzidos no período da Ditadura Militar, esses autores também lidam com censura e as demandas de um regime autoritário.

Nesse contexto, é válido ressaltar a importância da carga ideológica dos livros de didáticos. O livro didático de história, em especial, é portador de sistemas de valores, imaginários e ideologias, carregadas das concepções, dos conceitos e preconceitos que marca uma determinada época. Os conteúdos abordados estão muito mais associados aos interesses dos interlocutores do presente do que ao conhecimento do passado. Nessa perspectiva, o manual didático vai além das estruturas pedagógicas, apresentam “as implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas.” (CAIMI, 1999). Flavia Caimi traz a luz a seguinte reflexão em relação à função dos autores didáticos:

“O autor de livros didáticos, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, periodizações, fontes, métodos, etc., os quais são condicionados pela época em que vivem, pelo seu lugar social, pela sua visão de mundo. Não há, pois, absoluta neutralidade e objetividade; ainda que se esforcem para evitar a parcialidade, não há como se desvencilhar totalmente desses condicionamentos (CAIMI, 1999)”.

Dada a sua importância como principal veiculador do conhecimento histórico, o livro didático de História torna-se fundamental para a construção da imagem que temos dos outros povos e de nós mesmos (Ferro, 1983). O livro didático serve de fundamento para a construção das identidades coletivas e alteridade, bem como o desenvolvimento de possíveis preconceitos entre as sociedades.

É importante ressaltar que os livros didáticos de história além de ser um difusor do conhecimento histórico é também responsável por difundir uma determinada memória pois é considerado propagador dos acontecimentos do passado e também guardião da memória dos diferentes grupos do presente que se identificam com tantos outros ali retratados, associando memória e história. Nesta pesquisa entendemos o manual didático de História como objeto cultural que atua na fronteira entre a história e a memória, especialmente quando se trata de temas do campo da História do tempo presente, como é o caso da Ditadura Militar.

1.1 Os caminhos do Ensino de História e da produção dos livros didáticos

No Brasil, a introdução da disciplina de História nos currículos escolares está ligada às origens do Imperial Colégio Pedro II (1837), e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

(1838). Ao longo do tempo a disciplina história passou por diversas transformações e até mesmo deixou de existir no currículo escolar brasileiro. Para alcançarmos o objetivo deste capítulo, nos deteremos a abordar as mudanças ocorridas a partir de 1930. Esse período foi marcado por importantes transformações na educação e no ensino de história principalmente no que diz respeito às políticas sobre a elaboração e utilização dos livros didáticos.

O panorama educacional brasileiro, depois da Revolução de 1930, é assinalado pelo ensino religioso (católico) facultativo; a fixação de um percentual mínimo obrigatório de aplicação das verbas públicas ao ensino; pela descentralização administrativa; o sistema de ensino básico (escola elementar) ampliado, integral e com a orientação metodológica da Escola Nova⁴, de acordo com as reivindicações dos liberais, mas nos demais níveis, separado em popular e de elite; a ênfase na educação musical, física, moral e cívica, para o desenvolvimento dos valores nacionais.

A Reforma Francisco Campos de 1931 foi a primeira a conferir organicidade ao ensino secundário. Após tomar posse no Ministério da Educação e Saúde, Francisco Campos, realizou a primeira reforma de caráter centralizador, que pretendia imprimir um caráter nacional a este nível de ensino. As mudanças ocorridas no ensino secundário pela reforma tinha o objetivo de transformá-lo em um curso mais rígido, pois até então, esse nível de ensino era considerado prioritariamente como porta de entrada para o ensino superior. Como tal, permitia aos estudantes não cursarem regularmente as suas várias séries, predominando o sistema de preparatório para os exames parcelados⁵. Com a reforma estabeleceu-se um currículo seriado e a frequência no curso tornou-se obrigatória.

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

⁴ Sobre Escola Nova ver VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e o processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciana Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. 500 Anos de Educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-517). As idéias escolanovistas, importadas dos EUA, introduziram os Estudos Sociais no ensino elementar como alternativa para superar o ensino tradicional evidente nas disciplinas de História e Geografia. Essa tentativa, no entanto, não modificou as práticas vigentes.

⁵ Os exames parcelados equivalem atualmente ao vestibular.

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

Nessa perspectiva podemos perceber que a História do Brasil, estabelecida sobre uma cronologia política e em tempo linear, permanecia como um conteúdo complementar. A identidade nacional como herança europeia era a ideia predominante. Sob essa ótica, o berço do Brasil estava em Portugal, e a constituição do povo brasileiro – predominantemente composta por índios, negros e mestiços – continuava ausente da história escolar. A memória era repleta de fatos, eventos e heróis responsáveis pela organização do Estado-nação. Era uma história permeada pelo patriotismo e pela pregação de uma unidade étnica. No espaço das escolas, difundiam-se as festas cívicas, os hinos pátrios e o ideário nacionalista essencial para a consolidação do Estado Novo (1937 - 1945). A formação do espírito moral, cívico e nacionalista eram o foco das aulas de História.

Do ponto de vista da produção didática, com a ampliação do sistema escolar foi exigido do livro a função de suporte didático, logo, a expansão do sistema de ensino contribuiu para o crescimento significativo da indústria editorial do período. A partir da década de 1930 o Estado passou a impor normas que atingiram as editoras. Com a instauração do Estado Novo, mudanças significativas ocorreram e o Estado então, tornou-se o incentivador, organizador e controlador dos livros didáticos.

Em 1929, o Estado brasileiro criou o Instituto Nacional do Livro (INL), com o intuito de incentivar a produção de livros didáticos, entretanto foi somente em 1934 que o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacional. Através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). A esta cabia examinar e autorizar o uso dos livros didáticos, estimulando sua produção por meio de concursos públicos. Também competia a ela orientar as condições de importação⁶, pelo poder público, de obras selecionadas, e ainda, promover exposições nacionais dos livros didáticos

⁶ Alguns livros estrangeiros considerados essenciais para a área das ciências físicas e naturais, de países qualificados como mais “adiantados”, eram indicados para tradução (Filgueiras, 2007).

autorizados. Esta então passou a ser a primeira política de legislação, controle e produção de livros didáticos⁷.

Apesar de não instituir um manual único para todas as escolas, a CNLD acabou constituindo um conjunto de diretrizes que orientavam a produção dos livros didáticos. Pois, se um autor e editora queriam ter seu produto autorizado, precisavam seguir orientações e diretrizes propostas pela comissão. Nesse sentido Tania de Luca afirma que “(...) limitava o universo de opções, na medida em que a seleção deveria ser feita a partir da lista oficial, sob a responsabilidade de especialistas nomeados para a tarefa pelo presidente da República” (Luca, 2009 p. 197). Nesta lista oficial estavam as indicações dos livros aprovados para utilização nas escolas públicas e que não apresentassem qualquer crítica ao regime político vigente no país. De acordo com Luca, a CNLD se preocupava em “(...) centralizar as decisões, conduzir uma política unificada para todo o país e intervir na produção, com a delimitação de diretrizes gerais que puniam qualquer crítica ao regime político em vigor e ao chefe da nação (...)” (Luca, 2009 p. 167).

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

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

No entanto, podemos dizer que a lei orgânica de 1942, marca um momento de reordenação do ensino secundário. A História da América é incluída em uma série no intuito de contribuir para formação de uma identidade latinoamericana. Sob a orientação do ministério de Gustavo Capanema, a História do Brasil tem presença significativa, tendo, inclusive, sua carga horária ampliada.

⁷ A lei pretendia-se ser bastante rigorosa, pois a partir de 01/01/1940, todos os livros didáticos deveriam ter autorização prévia do Ministério da Educação, com exceção dos livros de nível superior (Reznik, 1992:109).

O final da II Guerra Mundial (1939-1945), e o fim do Estado Novo (1937-1945) anunciam um tempo de democracia. Nesse contexto, surgiu uma nova abordagem para os conteúdos de História sob a ótica humanística e através de uma educação para a paz. No que tange a produção de livros didáticos pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, vigente na década de 50, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, garantindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Com o fim do Estado Novo e o período de redemocratização, a Comissão Nacional do Livro Didático continuou a existir. A existência da CNLD dividia opiniões, em alguns momentos foi questionada e em outros defendida. Em 1947, durante a gestão de Clemente Mariani como Ministro da Educação, foi solicitado um parecer jurídico a respeito da legalidade ou não da CNLD, “tendo em vista a vigência da nova Carta Constitucional de 1946” (Oliveira et al. 1984 p. 43).

Até o início dos anos de 1960, os livros avaliados apresentavam em sua capa ou página de rosto, o número de aprovação da obra na Comissão ou no Ministério da Educação. Entretanto, durante a década de 1950, as avaliações da CNLD começaram a ser questionadas por grupos ligados às Faculdades de Filosofia das Universidades, que se articulavam com outros órgãos do Estado, como o INEP.

Referente as transformações no Ensino de História podemos destacar que nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil, processa-se a transição de um modelo agroexportador para uma política modernizadora, com ênfase na industrialização. Nessa época, o ensino de História privilegia as temáticas voltadas para o nacional-desenvolvimentismo. Nas aulas de História, começam a ser focalizados os ciclos econômicos brasileiros, embora, nenhuma mudança significativa ocorra no rigor seqüencial e/ou na abrangência dos conteúdos.

Nesse mesmo período as discussões sobre o do livro didático fazia parte dos debates sobre a necessidade de reformulação da educação nacional e do aumento da rede de ensino, sobretudo do ensino secundário. A ampliação da rede escolar, com a obrigatoriedade do ensino primário estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, além da crescente mobilização das camadas populares por acesso ao ensino secundário, gerou um expressivo aumento de crianças e adolescentes nas escolas. O acelerado crescimento do ensino primário e secundário expunham, também, a necessidade de uma nova concepção de educação para estes níveis de ensino e de uma política que efetivasse a permanência dos alunos nas escolas (Filgueiras, 2015 p. 89).

Um dos principais fatores para evasão escolar eram os altos preços dos livros didáticos, logo, tornou-se uma das principais questões tratadas no Congresso Nacional, na mídia e no Ministério da Educação. As discussões sobre o livro didático tomavam como indicação ainda as diretrizes apresentadas na 22ª Conferência Internacional de Instrução Pública, de 1959, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)⁸. Dentre as recomendações da Conferência destacavam-se: o valor dos manuais escolares para a melhoria da qualidade do ensino, indicavam aos países a necessidade de incentivar a qualidade e o aumento da produção dos livros didáticos pelas editoras privadas e orientavam a assistência aos alunos carentes por meio da distribuição gratuita dos manuais.

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

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

divulgar um nacionalismo de ufanismo, de ritmos de 'Brasil Grande' em um contexto de intenso crescimento baseado em forte concentração de renda. Os estudos sociais propostos e apresentados pelas obras didáticas eram, diferentemente das propostas de sociólogos como Darcy Ribeiro ou Delgado de Carvalho, uma simplificada e reduzida história e geografia, sem profundidade conceitual, justificada por uma 'inserção do aluno na comunidade' de maneira a se adaptar e a se acomodar ao sistema. A relação aprendizagem associado ao ensino passou a ser considerada fundamental pelos currículos, mas os novos métodos piagetianos transformaram-se em simples técnicas de ensino.

Ainda segundo Bittencourt:

jogos, testes e os estudos dirigidos eram apresentados como inovações metodológicas, mas pouco acrescentavam à formação intelectual e transformavam-se, mais uma vez, em instrumentos pedagógicos para fazer o aluno melhor memorizar e repetir lições para os professores. As inovações técnicas fundamentavam-se na concepção do aluno como sujeito

⁸ Entre 1945, com o fim do Estado Novo, e meados dos anos 1960, durante a ditadura militar, o Ministério da Educação ampliou o diálogo, principalmente por meio do INEP, com ministérios e instituições relacionadas à educação de outros países, com destaque para as parcerias com os Estados Unidos da América e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

de aprendizagem, mas as práticas de ensino fundamentavam-se exclusivamente na reprodução do conhecimento. Ensinar significava reproduzir conhecimento, e a didática tinha como função criar instrumentos eficientes para que esse conhecimento fosse transmitido da maneira mais fácil para o aluno. Explica-se, assim, a importância dos livros didáticos que podiam, inclusive, substituir professores, com técnicas de auto-instrução.

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

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

Sobre a regulação da produção didática podemos destacar que em 1966, o governo militar criou o Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) com o objetivo de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso (decreto n.58.653/66). Em outubro do mesmo ano o MEC, pelo decreto n. 59.355/66, modificou a denominação da COLTED, que se tornou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. Sua função era incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos. Com a ampliação das funções da COLTED, seus dois principais objetivos tornaram-se: baratear os livros didáticos produzidos pelas empresas privadas e estimular a expansão da indústria do livro.

Na década de 1970, ocorre uma organização diferenciada do currículo, criando-se o ensino de 1º grau (com 8 anos) e o segundo grau (3 anos) com habilitações profissionais. O currículo, de cunho científico, foi desenvolvido sob as orientações do tecnicismo. As atividades educativas passaram a ser beneficiadas pela nova produção historiográfica e pela formação de professores em nível superior. Nesse sentido é válido destacar que no Ensino de 1º grau (fundamental) e 2º grau (médio), as humanidades perderam espaço na carga horária para as ciências exatas e para as disciplinas técnicas.

A História, que poderia contribuir para a formação do pensamento reflexivo e crítico, foi submetida a uma rígida censura e teve sua carga horária reduzida. No ensino fundamental

cedia, gradativamente, o espaço para os Estudos Sociais; no Ensino de 2º grau (Médio) ficou restrita apenas a uma série, com dois períodos semanais. Na realidade, o ensino de História valorizou a memorização em detrimento da reflexão, enfatizou os valores cívicos e os conceitos de desenvolvimento, integração, segurança nacional.

A partir dos fins da década de 1970 e princípios da década de 1980, o Brasil vivencia um processo de redemocratização: anistia, eleições diretas para governadores e presidente, movimentos sociais, direitos humanos e greves de professores. Esses movimentos assinalam a transição de um regime autoritária para um período de redemocratização. O âmbito da educação convive com uma realidade dual. De um lado, a continuidade da legislação autoritária, que impõe a Educação Moral e Cívica e a OSPB como estudos obrigatórios. De outro, um rico movimento de renovação e troca de experiências. Na esteira desses acontecimentos, ocorrem encontros, debates, publicações e propostas curriculares. Nessa perspectiva, intensificam-se as pesquisas, revitalizam-se teorias, renovam-se as temáticas e objetos de ensino/pesquisa.

É nesse contexto que a primeira edição do livro “História da Sociedade Brasileira” - de Francisco Alencar, Lucia Carpi e Marcus Venicio Ribeiro publicado em 1979, no qual apresentaremos a análise no próximo capítulo – está inserido. Esta obra faz parte desse movimento de renovação, uma vez que trás para sua narrativa - especialmente ao falar sobre a Ditadura Militar - uma carga ideológica e de militância muito forte. Essa postura vem à tona logo nas primeiras páginas da obra quando os autores apresentam um poema de Bertold Brecht – “Perguntas de um trabalhador que lê” – e fazem uma breve problematização deste poema no prefácio. Os autores mencionam o trabalho de Brecht para evidenciar que a escrita da história é constituída a partir da atuação dos diversos setores da sociedade. Logo, destacam a importância e necessidade de mobilizar diferentes sujeitos para a escrita da história da sociedade brasileira. Essa abordagem dos autores demonstra adesão ao movimento de renovação da prática e do ensino de história.

Na década de 1980, ocorrem encontros de cunho histórico-científicos que vieram instigar reflexões, pesquisas e publicações. Essas inquietações marcaram os encontros de professores no âmbito escolar e nos espaços de formação. É muito interessante destacar a contribuição dos Cursos de Pós-Graduação criados, principalmente, a partir da década de 70 e a participação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Tanto os cursos como as instituições, tornam-se verdadeiros baluartes que passam a lutar por maiores e melhores espaços – tempo

para o ensino e pesquisa em História e Geografia, pela supressão dos Estudos Sociais, bem como pela valorização do professor e da escola pública.

Com o fim da Ditadura Militar, novas perspectivas sobre a educação e o ensino de História vieram a tona. A criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985 veio para dar um novo significado às políticas públicas de voltadas para o livro didático. O caráter social que marca esse programa vem está relacionado ao novo contexto político do país de reestabelecimento da democracia. A preocupação com as camadas mais populares da sociedade marca esse documento.

As mudanças ocorridas no país na década de 1980 têm continuidade nos anos 90, disputas e lutas em torno de uma nova política educacional e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, traça os novos rumos para a educação. A Lei 9394/96 propõe um ensino médio responsável por uma educação geral formativa, mas tendo como objetivo principal o preparo para o exercício da cidadania.

Essa preocupação com questões sociais e com exercício da cidadania que já se fazia presente na primeira edição do livro “História da Sociedade Brasileira” se consolida na décima terceira edição publicada em 1996. O mesmo se vê no livro “História do Brasil: para uma geração consciente” de Gilberto Cotrim – que também é objeto desta pesquisa - publicado em 1993.

Na obra de Alencar, Carpi e Ribeiro, essas preocupações são evidenciadas, por exemplo, no prefácio quando os autores compartilham seu posicionamento diante das discussões acerca do ensino de história no Brasil, destacando mudanças necessárias e significativas no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, especialmente após o fim da ditadura militar. No livro de Cotrim, essas questões também aparecem no prefácio da edição como principal da obra.

É importante ressaltar que os livros didáticos de história além de ser um difusor do conhecimento histórico é também responsável por difundir uma determinada memória pois é considerado propagador dos acontecimentos do passado e também guardião da memória dos diferentes grupos do presente que se identificam com tantos outros ali retratados, associando memória e história. Nesta pesquisa entendemos o manual didático de História como objeto cultural que atua na fronteira entre a história e a memória, especialmente quando se trata de temas do campo da História do tempo presente, como é o caso da Ditadura Militar.

A História do tempo presente nos livros didáticos e sua relação com a memória

Para alcançar o objetivo da pesquisa de apreender os trabalhos da memória social sobre o discurso acerca da Ditadura Militar nos livros didáticos, é necessário destacar o processo de consolidação do tempo presente como campo de pesquisa histórica e sua incorporação à história escolar, levando-se em conta que a ditadura militar no Brasil ocorreu há pouco mais de cinquenta anos. Trabalhamos com o pressuposto que é muito diferente a constituição da narrativa sobre algo que a historiografia já tem estabelecido, ocorrido há mais de cem anos, como por exemplo, a proclamação da república no Brasil, e um evento que, além de mais recente, provocou traumas e sequelas para mais de uma geração, como é o caso da ditadura.

A História do Tempo Presente é um fenômeno da atualidade, tendo ganho força os estudos sobre o tempo presente ganharam força na historiografia e se consolidado como campo de pesquisa na segunda metade do século XX, mas na Antiguidade clássica os fatos recentes eram os principais objetos de estudo dos historiadores do período. A história era encarada como conjunto de exemplos que deveriam ser conservados e o papel do historiador era relatar os acontecimentos recentes comprovados por meio de testemunhos diretos.

Ao longo dos séculos e em especial pela historiografia do século XIX, essa compreensão da temporalidade da história foi recusada e o estudo do tempo presente foi desconsiderado como objeto de estudo da história – sendo a história compreendida a partir desse momento como disciplina científica e relativa apenas ao ocorrido no passado remoto.

A principal competência do historiador nesse período era o distanciamento do objeto de pesquisa para que a crítica do documento fosse realizada de forma imparcial e objetiva. Nesse sentido seu trabalho só poderia começar verdadeiramente quando não houvesse mais testemunhos vivos do tempo estudado.

Marieta de Moraes Ferreira, inspirada em Noiriél, esclarece essa perspectiva da historiografia do século XIX nos alertando que “desde que um evento era produzido, ele pertencia à história, mas, para que se tornasse um elemento do conhecimento histórico erudito, era necessário esperar vários anos, para que os traços do passado pudessem ser arquivados e catalogados” (FERREIRA, 2000). Desse modo, a competência de explorar o presente foi atribuída aos cientistas políticos, jornalistas e sociólogos.

Diante desse quadro, chamaremos atenção para o paradoxo estabelecido entre a história acadêmica e a história escolar. Se para a história acadêmica o estudo do tempo presente foi banido no século XIX por não se enquadrar ao método historiográfico, a história escolar é demandada quanto à atualização dos conhecimentos históricos a serem ensinados e aprendidos para a compreensão da disciplina.

Nesse sentido, os autores dos manuais didáticos para o ensino básico (primário e secundário) se empenham em retratar os acontecimentos recentes em suas narrativas. A necessidade da introdução do contemporâneo na educação escolar foi assegurada a partir da função social e política que a história deveria exercer sobre o espírito dos jovens e a ideia de que o “presente estaria de certa maneira contido no passado de forma prefigurada” (GUIMARÃES, 2003, p.11).

As funções moral, cívica e identitária do ensino de história predominaram fortemente no Brasil e se fizeram presentes nas propostas curriculares oficiais e, conseqüentemente, na produção didática. Logo nos primeiros programas curriculares produzidos pelo Colégio Pedro II (1837) e pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1938, essa tendência se fez presente e se manteve nas reformas curriculares de Francisco Campos (1931) e de Gustavo Capanema (1942). A escrita de história escolar, na virada do século XIX para o XX, tinha como objetivo aliar as regras científicas da historiografia acadêmica e seu conteúdo com as demandas do ensino. Como exemplo disso, podemos destacar a produção de autores como Jonathas Serrano, João Ribeiro e Abreu e Lima.

A função pedagógica e política atribuída ao ensino de história para a educação das crianças e jovens justificava a necessidade da continuidade temporal nos manuais de ensino, procurando seus autores atualizá-los a cada nova edição com os acontecimentos mais recentes. A inserção desses acontecimentos recentes nos livros didáticos fez com que os autores adotassem uma postura ética e moral. Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo ao analisarem a produção didática de João Ribeiro¹ para a escola primária destacaram a forma como o autor aborda a república no livro didático. Os autores evidenciam que Ribeiro abordou a república como fruto de desenvolvimento das ideias democráticas, ou seja, a instauração do novo regime foi entendida como revolucionária. Para os autores:

[...] João Ribeiro recusou o papel de testemunha direta da história e viu um obstáculo para atuar como historiador do presente. Supostamente, a solução encontrada, no caso dos livros analisados, foi transformar o presente em passado por

¹ Os livros didáticos de João Ribeiro analisados por Magalhães e Gontijo foram “História do Brasil – Curso Superior” publicado em 1901 e “História do Brasil. Edição das escolas primárias” publicado em 1900.

meio de expedientes como o estabelecimento de uma cronologia capaz de indicar o lugar da República numa história que antecede a sua proclamação. Nesse sentido o presente (identificado pela República) encontra uma ‘origem’, sendo o Segundo Reinado mero interregno num processo histórico anteriormente iniciado. (MAGALHÃES E GONTIJO, 2009, p.387).

Como destacamos inicialmente, a consolidação do tempo presente como novo eixo de pesquisa acadêmica ocorreu na segunda metade do século XX fundamentalmente nos anos 1970. Esse eixo de pesquisa, aos poucos, foi ganhando espaço e rompendo com as interdições feitas pelos historiadores do século XIX ao seu estudo.

O conceito de História do Tempo Presente surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial e, segundo Marieta de Moraes Ferreira “naquele momento não só a expressão era nova como anunciava que os historiadores pretendiam explorar as rupturas e as transições recentes da história, mais do que havia sido feito até então.” (FERREIRA, 2000)

O que se espera do historiador é o engajamento em seu próprio tempo, que ele olhe também para os vivos, que, enquanto profissional e cidadão, exerça sua função social (BÉDERIDA, 2001). A partir dessas reflexões, foi realizada uma revisão das premissas metodológicas da escrita científica da história tão caras aos especialistas do século XIX e tão questionada e reafirmada pelos historiadores do século XX no que tange à necessidade do distanciamento temporal do objeto. Para os historiadores contemporâneos:

[...] o argumento da ‘falta de recuo’ não se sustenta, [...] pois é o próprio historiador, desempacotando sua caixa de instrumentos e experimentando suas hipóteses de trabalho, que cria sempre, em todos os lugares e por todo o tempo, o famoso ‘recuo’. A ambição científica constrói, a boa distância, o seu objeto de estudo, métodos de investigação histórica acertados desde Langlois e Seinobos anestesiam propriamente a carne de um presente alarmado, o questionamento rigoroso apazigua a desordem partidária.(BÉDERIDA, 2001, p.226)

Diante destas questões que envolvem a discussão historiográfica a respeito da história do tempo presente e sua incorporação na educação escolar, chamaremos atenção para a abordagem de “eventos traumáticos” - processos históricos que envolveram grandes doses de violência, sobretudo a prisão arbitrária de pessoas, seguida quase sempre de tortura e, várias vezes, de morte - da história recente nos livros didáticos, analisando o caso da Ditadura Militar no Brasil.

Segundo Carlos Fico, a memória dos eventos traumáticos integra inelutavelmente o esforço de construção do conhecimento histórico sobre tais processos. Não se trata de uma contraposição entre memória e história: no caso da História do Tempo Presente, trata-se de uma imbricação constituinte (FICO, 2012 p.48).

No caso específico da memória sobre a ditadura militar, Denise Rollemberg entende que o processo de abertura iniciado no governo Geisel sintetiza a memória coletiva construída sobre o regime militar. A autora salienta que a lei da anistia (1979) marca o longo processo de conciliação na qual se estruturou a transição da ditadura para a democracia. Rollemberg ressalta que, “entre perdão e esquecimento – ou silêncio- seria formulada a memória dos anos de chumbo, da barbárie dos porões da ditadura, do regime imposto pelos militares.”(ROLLEMBERG, 2010)

O discurso propiciado pela memória acerca do período e que ecoou logo após a abertura política colocou os militares como os únicos culpados pelo terrorismo do regime e o conjunto da sociedade como vítima, ou seja, houve a negação do autoritarismo como um produto da sociedade. No entanto, atualmente há uma discussão mais ampla por parte da historiografia sobre o período da ditadura que, em linhas gerais, desconstrói uma memória da resistência superdimensionada quanto aos seus agentes.

Nesse sentido, Rollemberg destaca a importância de se discutir o enorme espaço entre a resistência e o apoio e o lugar da ambivalência na qual dois extremos se diluem na possibilidade de ser um e outro ao mesmo tempo, denominado pelo historiador Frances Pierre Laborie de zona cinzenta. A autora destaca também a importância de se investigar a ausência de oposição, ou seja, tornar objeto de estudo a opinião que não se manifesta diante do infame. (ROLLEMBERG, 2010)

Neste cenário de debate, entendemos que os livros didáticos realizam um papel na consolidação ou refutação de memórias acerca desse processo sensível, pois mobilizam elementos da memória social em suas narrativas para as gerações em formação. Especialmente na abordagem de temas da história recente, como é o caso da Ditadura Militar que, além de fazer parte da história recente foi um evento traumático para a sociedade brasileira.

Tais pressupostos serão considerados na análise dos livros didáticos na busca do trabalho da memória social, atuando em especial no acento apreciativo atribuído aos sujeitos – no caso da Ditadura Militar, demarca a relação de culpados e vítimas estabelecida entre a militares e sociedade civil respectivamente – e também num lugar de produção de memória histórica no livro didático que em alguns momentos, criam coisas novas e em outros reiteram o que está na memória social.

Percebemos que apesar dos autores dos livros didáticos se pautarem nas perspectivas acadêmica proposta especialmente pelas ciências sociais e políticas e pela economia, eles

também incorporaram as vozes presentes nas narrativas, oriundas da memória social, Vozes que atribuem determinados acentos apreciativos aos sujeitos que participaram do processo.

Na perspectiva de Bakhtin, acento apreciativo é uma orientação valorativa que acompanha o enunciado e permite a criação de variados sentidos a um mesmo segmento linguístico. Para o autor toda palavra utilizada em uma dada interação, possui expressividade, valoração, constituindo-se como enunciado, cuja dimensão axiológica expressa juízo de valor e posições ideológicas de sujeitos do discurso.

As ideias de Bakhtin sobre o acento apreciativo presente em toda enunciação nos ajudam a pensar sobre os trabalhos da memória social na narrativa didática sobre o regime de exceção. Como veremos na análise, Quando os autores atribuem, por exemplo, todo o terror da ditadura militar somente aos militares e isentam a sociedade civil ou até mesmo quando constituem sujeitos coletivos (sociedade civil e militares) estão conferindo determinados acento apreciativo sobre esses sujeitos.

Os estudos sobre memória também estarão presentes nesta dissertação, como referencial teórico para a nossa pesquisa. O aprofundamento das discussões acerca das afinidades entre passado, presente e memória, abriram novos caminhos para o estudo da história do século XX. Por sua vez, a expansão dos debates sobre a memória e suas aproximações com a história, especialmente com a História do tempo presente, veio oferecer chaves para uma nova percepção das representações sobre o passado.

Os debates sobre história e memória envolvem os objetivos e fundamentos do trabalho histórico. Primeiramente, a memória não pode ser vista simplesmente como um processo parcial e limitado de lembrar fatos passados, de importância secundária para as ciências humanas. Trata-se da construção de referenciais sobre o passado e o presente de diferentes grupos sociais, embasados nas tradições e intimamente ligados a mudanças culturais. Apesar da interlocução estabelecida entre a memória e as interpretações históricas, ainda há uma série de diferenças que envolvem essa relação.

Nesse sentido, é válido ressaltar a formulação teórica do sociólogo Maurice Halbwachs que foi pioneira no que tange à discussão entre as relações entre memória e história a ganhar espaço na historiografia. A questão central sobre esse tema, para o autor mencionado, consiste na afirmação de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. A origem de várias ideias, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo. A memória individual, construída a partir das referências e lembranças

próprias do grupo, refere-se, portanto, a um ponto de vista sobre a memória coletiva. Olhar este, que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e dos laços mantidas com outros meios. (HALBWACHS, 2004, p. 55).

A memória apoia-se sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o passado apreendido pela história escrita. Em Halbwachs, a memória histórica é compreendida como a sucessão de acontecimentos marcantes na história de um país. O próprio termo “memória histórica”, portanto, seria uma tentativa de agrupar questões opostas, mas, para entender em que sentido a História se opõe à Memória, para o sociólogo, é preciso que se atenha à concepção de História por ele empregada.

Para este autor, a memória coletiva é pautada na continuidade e deve ser vista sempre no plural (memórias coletivas). Ora, justamente porque a memória de um indivíduo ou de um país está na base da formulação de uma identidade, que a continuidade é vista como característica marcante. A História, por outro lado, encontra-se pautada na síntese dos grandes acontecimentos, como a história de uma nação, o que, para Halbwachs, faz das memórias coletivas apenas detalhes.

Partindo de uma concepção diferenciada acerca da disciplina histórica, Pierre Nora também trabalha com a relação entre História e Memória. Nora salienta a diferença entre um e outro campo, quando afirma que, se a memória pode ser representada pela vida pois é carregada por grupos vivos, a história se apresenta, por conseguinte, como uma representação problemática e incompleta do que não existe mais.

A memória, por outro lado, em constante evolução, um objeto vulnerável, está aberta à dialética entre lembrança e esquecimento. A história, enquanto representação do passado, se atrela a continuidades e descontinuidades temporais, sendo, pois, uma operação intelectual que demanda análise e discurso crítico. A memória é afetiva e mágica, emerge de um grupo que ela une, é múltipla, acelerada, coletiva, plural e individualizada (NORA, 1993, p. 8).

O historiador tenderia ao universal, enquanto o cuidado com a memória remeteria ao concreto, ao que se vincula espacialmente à determinada realidade. A história, segundo o autor, vai transformar a memória em objeto de uma “história possível” (NORA, 1993, p. 9). Nesse sentido Nora entende os “lugares de memória” como a interseção entre esses dois conceitos:

De um lado um movimento puramente historiográfico, o momento de um retorno reflexivo da história sobre si mesma; de outro lado, um movimento propriamente

histórico, o fim de uma tradição de memória o tempo dos lugares, é esse momento preciso onde desaparece um imenso capital que nós vivíamos na intimidade de uma memória, para só viver sob o olhar de uma história reconstituída. Aprofundamento decisivo do trabalho da história, por um lado, emergência de uma herança consolidada, por outro (NORA, 1993, p.120).

Com base nesses dois conceitos o autor define lugar de memória como a história que ainda possui restos de memória. Não é somente memória porque não é mais vivida, porque a ruptura com o tempo eterno já foi realizada, porque o passado já foi reconhecido, tanto que passa a ser arquivado.

A partir da concepção de Nora de lugar de memória, Ana Maria Monteiro fez uma reflexão acerca da relação entre ensino de história e memória e ao questionar se o ensino de história poderia ser entendido como um lugar de memória concluiu que apesar do ensino de história ser um lugar onde e por meio do qual as memórias se entrecruzam e se constituem, não é um lugar de memória no sentido atribuído por Nora – lugar onde memórias se cristalizam – pois se trabalhamos em perspectiva crítica, através da qual as memórias espontâneas dos alunos são mobilizadas, tornam-se objeto de estudo e de possibilidades de recriação (MONTEIRO, 2009. p.15).

Monteiro destaca também que o ensino de história é “lugar de fronteira” entre história e memória porque lugar de reflexão crítica, de revisão de usos do passado, no qual a história é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões. Essa constatação nos faz pensar a respeito do importante papel desempenhado pelos livros didáticos nesse lugar de fronteira, afinal, dentre as mil faces desse objeto, está a de divulgador do conhecimento histórico.

O livro didático tornou-se um instrumento importantíssimo para a consolidação e disseminação de uma memória histórica determinada que, por sua vez, marca fortemente a representação de passado de gerações inteiras que passam pela escola. Acompanhando a trajetória do livro didático é possível identificar também as memórias privilegiadas, traumáticas e silenciadas em seus desdobramentos. Sendo assim, o caminho trilhado pelo livro didático de história nos permite analisar diversas questões, entre elas o tratamento dado ao pretensioso estatuto de verdade do discurso histórico e as discussões sobre os temas do tempo presente.

A partir da década de 1980, o tema da memória recai sobre o debate de cunho político acerca dos efeitos sociais de discursos e práticas associadas ao dever de memória, expressão que remete à ideia de que memórias silenciadas de sofrimentos e opressões geram obrigações por parte do Estado e da sociedade, em relação às comunidades que as carregam. Esta

discussão atualizou a reflexão clássica sobre as relações entre história e memória, provocando discussões sobre o papel do historiador no espaço público e gerando o questionamento dos instrumentos legais utilizados pelo Estado na gestão dos chamados passados sensíveis.

Michael Pollak destaca a importância das memórias subterrâneas, dos excluídos, dos marginalizados, das minorias, em oposição à memória oficial, a legitimada pelo Estado. Para o autor, fora das situações de crise, as memórias subterrâneas “são difíceis de localizar e exigem que se recorra ao instrumento da história oral” (POLLAK, 1989 p.12).

As memórias antes silenciadas frente a uma memória oficial puderam, então, se expressar sob esse novo enfoque, fazendo emergir no cenário social, uma profusão de memórias que reclamam seu lugar na História. Essas mudanças significaram novos campos de enfrentamentos para a memória, afinal “uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades” (POLLAK, 1989 p.3).

Michael Pollak dedicou parte de seus estudos a compreender os efeitos dos silenciamentos de algumas memórias, que embora não circulassem livremente entre a sociedade, faziam-na lançar mão de mecanismos de conservação, por exemplo, através da oralidade. Para o autor, essa atitude significava uma forma de resistência dessas Memórias às outras memórias e ao tempo. Pode-se dizer que a divulgação das atrocidades cometidas pelos regimes ditatoriais na América Latina desencadeou uma ampla política de memória nesses países. E com o Brasil não é diferente.

A partir das reflexões que construímos ao longo deste item, constatamos que apesar de não ser a única fonte de constituição da narrativa escolar, a memória social confere em especial aos temas do tempo presente, o acento apreciativo sobre os sujeitos. Essa constatação reforça a hipótese de pesquisa de que com o passar do tempo as narrativas escolares vão construindo outros acentos apreciativos sobre os sujeitos problematizando participações que não eram consideradas.

Capítulo 3 – Livros didáticos: sujeitos e diálogos sobre a ditadura militar

3.1 Os sujeitos da escrita sobre a ditadura militar: Metodologia e categorias de análise

Com o intuito de apreender os trabalhos da memória social sobre o discurso acerca da Ditadura Militar nos livros didáticos de História e diferentes tempos, apresentaremos neste capítulo a análise dos livros didáticos “História da Sociedade Brasileira” de Francisco Alencar, Lucia Carpi e Marcos Venício Ribeiro publicados em 1979 e 1996 e do livro “História Global: Brasil e Geral” de Gilberto Cotrim publicado em 2000 e 2010.

Francisco Rodrigues de Alencar Filho, nascido no Rio de Janeiro em 19 de outubro de 1949, conhecido publicamente como Chico Alencar - formou-se em História na Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1974. É mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Atuou como professor da escola básica da rede municipal e privada do Rio de Janeiro entre 1971 e 1988. É professor licenciado de Prática do Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ao longo de sua trajetória, Chico Alencar participou ativamente da política nacional.

Foi vereador do Rio de Janeiro, pelo PT, de 1989 a 1996. Em 1998 foi eleito deputado estadual: presidiu a Comissão de Direitos Humanos e foi vice-presidente da Comissão de Educação da ALERJ. É Deputado Federal, eleito pelo PT em 2002, reeleito em 2006, 2010 e 2014 pelo PSOL. Atualmente é o líder da bancada do partido na Câmara Federal, membro titular da Comissão de Constituição e Justiça e da Comissão Especial de Reforma Política. Os livros analisados nesta dissertação, portanto, fazem parte de sua trajetória como professor da rede pública e o início de sua atividade parlamentar, como vereador.

Marcus Venício Ribeiro é historiador e atualmente é coordenador do centro de pesquisa e editoração da Biblioteca Nacional. Além desta obra, Ribeiro foi autor junto com Chico Alencar do livro didático “Brasil Vivo”.

Gilberto Cotrim, nasceu em São Paulo, em 5 de março de 1955. Professor de História, graduado pela Universidade de São Paulo, e advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-SP), é mestre em Educação e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Coursou filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

(PUC-SP). Tem longa vivência no campo editorial. Foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo, além de publicar diversos livros pela Editora Saraiva desde 1987, ao menos, tendo atualmente em circulação o livro *História Global e Fundamentos da Filosofia*.

A escolha dos livros está relacionada ao contexto de elaboração das obras e ao estilo de escrita dos autores, que expressa sua relação com o processo narrado. O livro “*História da Sociedade Brasileira*” teve sua primeira edição publicada em 1979, ou seja, foi um dos primeiros livros didáticos a incorporar o processo da Ditadura Militar como conteúdo programático. Sua narrativa a respeito do regime militar é marcada por uma forte argumentação e pela evocação dos mais diversos sujeitos para compor sua argumentação.

Escrito por Gilberto Cotrim, “*História Global: Brasil e Geral*” teve ambas as edições publicadas já no início do século XXI, nos interessando em sua análise ser mais afastada temporalmente dos acontecimentos relativos à Ditadura Militar. Essa análise fará parte da versão final deste capítulo.

Como referencial metodológico para a análise dos livros, mobilizaremos os estudos do campo da linguagem a respeito do conceito de dialogismo e intertextualidade. Compreendemos por diálogo “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 1992). Neste sentido, por estabelecer uma comunicação verbal entre texto e o leitor, a narrativa didática apresenta uma série de diálogos: do autor com as fontes e referenciais e - no caso dos temas do tempo presente as vivências também dialogam - do texto com o leitor.

Segundo Bakhtin, o texto é repleto de tonalidades dialógicas, é ele que expressa as vivências humanas, constitui-se o representante da visão de mundo de um sujeito. No texto, estão presentes ao menos duas vozes: o sujeito que escreve e o outro que o autor parodia. Em outras palavras, ao passar para o papel todos os seus sentimentos, anseios o “eu” na realidade se torna “outro” e assim se estabelece a relação dialógica. Somente na interação dos sujeitos é que há a construção de sentidos para Bakhtin. (BAKHTIN, 2003.) Segundo Renata Marchezan a palavra diálogo é entendida no contexto bakhtiniano como reação do eu ao outro, como ponto de tensão entre o eu e outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. (MARCHEZAN, 2008 p. 120)

Intertextualidade é um conceito muito aplicado na atualidade para fazer referência aos textos que estabelecem uma espécie de diálogo entre si, de forma intencional ou não intencional. Julia Kristeva (2005) em uma sucinta definição do conceito resume a intertextualidade como a transformação e absorção de um texto através de outro.

Para a elaboração da análise e da comparação dividimos o conteúdo deste livro em cinco temas ou partes significativas presentes nas duas edições do livro, que norteiam a pesquisa: prefácio – destacamos as “pistas” deixadas pelos autores ao longo da escrita do prefácio, buscando destacar elementos que podem contribuir na compreensão da narrativa sobre o tema –, o Governo Jango- nesse tema buscamos destacar como os autores abordam as relações entre o governo Goulart e o Golpe Militar - , a consolidação da Ditadura Militar – abordamos nesse tema como é tratado na narrativa o estabelecimento do regime de sua instauração até o governo Costa e Silva (1967-1969) - , o Milagre Econômico – buscamos analisar a argumentação dos autores acerca do período de euforia econômica – e a abertura política – analisaremos aqui como os autores vão abordar a distensão política. Tendo em vista o caráter dialógico da narrativa de ambos os livros, selecionamos como categoria de análise a intertextualidade e a construção da argumentação estabelecida em cada eixo, bem como a incorporação de imagens e charges à narrativa.

3.2 – Análise do livro “História da Sociedade Brasileira”

3.2.1 Edição de 1979.

Devemos observar que este livro foi escrito em um momento específico da ditadura, sua distensão. Em 1974 o general presidente Ernesto Geisel anunciou que a distensão política seria *lenta, segura e gradual*. Foi em 1979, no governo de Figueiredo que se deram duas das principais medidas desse momento: a revogação do AI-5 e a aprovação da Anistia. Segundo Daniel Aarão Reis (2005, p.9) “a sociedade brasileira pôde repudiar a ditadura, reincorporando sua margem esquerda e reconfortando-se na ideia de que suas opções pela democracia tinham fundas e autênticas raízes históricas”. No entanto, apesar desses avanços rumo a democracia, o regime autoritário ainda se vazia presente.

Publicado pela editora Ao Livro Técnico – editora de pequeno porte situada no Rio de Janeiro – a primeira edição do livro “História da Sociedade Brasileira” foi organizado cronologicamente em três partes respectivamente: Colônia, Império e República, distribuídas em 339 páginas. Cada parte tem em média cinco unidades com mais ou menos cinco tópicos. Detivemo-nos a analisar o último tópico da unidade IV (“O colapso do populismo”) que aborda o governo João Goulart e conseqüentemente o estopim da ditadura militar, e toda a unidade V que aborda a consolidação do regime militar.

Análise do Prefácio

Ao analisarmos o prefácio desta edição, nos deparamos com um texto curto, porém muito informativo para a nossa pesquisa, pois expõe as perspectivas e objetivos dos autores para com a obra. Logo no início, os autores fazem menção ao poema “Perguntas de um trabalhador de lê” de Bertold Brecht – utilizado na página anterior - para evidenciar que a escrita da história é constituída a partir da atuação dos diversos setores da sociedade. Logo, destacam a importância e necessidade de mobilizar diferentes sujeitos para a escrita da história da sociedade brasileira.

No segundo momento do texto do prefácio os autores salientam as estratégias e os sujeitos - e suas ações – que consideraram na elaboração da narrativa, como podemos ver no trecho: “O que fizemos foi captar, com inteligência e com o coração, as experiências de homens e mulheres relacionados entre si, produzindo, divididos em classes, defendendo interesses contraditórios, vivendo.” (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1979 prefácio). Dando continuidade à fala a respeito da elaboração da narrativa, destacaram a importância da participação de uma série de colaboradores, o que já estabelece sua intertextualidade:

Antonio Claudio Zamagna, jornalista e dono de bar encontrou tempo para rever os textos e sugerir modificações. Marcos Carvalho enriqueceu a obra com seu saber literário. Haroldo Abreu colaborou na difícil explicação do Brasil Contemporâneo. Gilson Antunes e Sidnei Soles fizeram valiosas observações sobre o Período Republicano. Luís Antonio, o “Moela”, reviveu suas raízes posando como escravo. Silvia Catunda, exímia datilógrafa, ficou também perita na decifração de nossos hieróglifos. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1979, prefácio)

A partir dessa característica apresentada no prefácio a obra mostra-se dialógica, um projeto coletivo, engajada ideologicamente. Ao declarar a colaboração de diferentes pessoas na elaboração desta edição, reafirmam o posicionamento defendido no início do texto: “[A] História da Sociedade Brasileira não pode ser considerada de nossa exclusiva autoria”. Através das suas vivências, experiências e fundamentalmente de sua visão de mundo essas pessoas contribuíram para que os autores pudessem escrever “com inteligência e com o coração” a História da Sociedade Brasileira. Estabelece-se assim uma afirmação dupla. A história é feita coletivamente e sua escrita neste livro também.

“O colapso do Populismo” e o Governo João Goulart

A narrativa sobre o Governo de João Goulart está inserida no item denominado “O colapso do Populismo”. Essa nomenclatura faz referência à obra – homônima – de Octávio Ianni, publicada em 1968. Esta obra, como o próprio título remete, narra e analisa a origem do populismo e suas implicações e posteriormente o seu declínio frente às fortes pressões externas. O argumento sustentado pelo autor é o de que o populismo do período “pós-Revolução 30” entrou em colapso por conta de seu desajuste político-econômico-ideológico com as novas relações das classes dominantes com o contexto externo na segunda metade dos anos 1960.

Para compreender melhor as interpretações de Ianni e seu papel explicativo na edição em análise, abriremos um parêntese sobre as transformações do conceito de populismo no Brasil. As discussões/definições acerca do conceito de populismo se intensificaram nos anos 1950 e 1960, especialmente a partir do impacto da teoria da modernização⁹. Nesse sentido, Alessandro Batistella (2012) destaca a atuação de dois intelectuais argentinos, Gino Germani e Torcuato di Tella que influenciados pela teoria da modernização, definiram o populismo como um período de transição entre a sociedade tradicional (rural e agrária) para a sociedade moderna (urbana e industrial) – uma espécie de fenômeno de um estágio específico de desenvolvimento econômico - , período esse que as populações se deslocam do campo para a cidade. Essa interpretação influenciou as primeiras formulações do populismo no Brasil feitas por um grupo de intelectuais conhecidos como Grupo de Itatiaia¹⁰. Nesse sentido a obra de Ianni representa a continuidade desses estudos dentro da universidade. Tendo em vista o contexto em que a obra de Octávio Ianni foi escrita – pós golpe militar de 1964 – Batistella (2012, p.472) ressalta que o intelectual refletiu sobre o momento histórico que estava vivendo, procurando compreender as motivações do golpe, além de buscar alternativas e/ou soluções para a superação desse período nebuloso.

⁹ As teorias de modernização eram as perspectivas dominantes na Ciência Política durante os anos 60 e 70. Baseiam-se na ideia de que os processos de modernização econômicos produzem mudanças sociais, que por sua vez levarão a reivindicações de participação política e que produzirão mudanças que conduzirão à democracia. A modernização consiste na transição de uma sociedade rural, para uma sociedade urbana, de agrícola, para industrial, de primitiva para avançada. É uma transição de relações sociais estáticas para dinâmicas. Inclui tanto fatores econômicos e sociais, como valores e cultura. Esta transição altera a estrutura base de classe.

¹⁰ Alessandro Batistella (2012, p. 470) destaca que “Segundo Angela de Castro Gomes (2001, p. 22-23), o Grupo de Itatiaia era formado por um grupo de intelectuais que, a partir de agosto de 1952, patrocinados pelo Ministério da Agricultura, realizavam reuniões periódicas em Itatiaia (entre o Rio de Janeiro e São Paulo) visando a discutir os problemas políticos, econômicos e sociais relacionados ao desenvolvimento do país. Em 1953, esse grupo criou o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP) e passaram a publicar os Cadernos do nosso tempo. Entre os intelectuais do Grupo de Itatiaia, destacaram-se os sociólogos Hélio Jaguaribe e Alberto Guerreiro Ramos”.

Nossa intenção ao abrir esse parêntese, foi mostrar que os autores mobilizam para a construção da narrativa as interpretações mais recentes – a sua época – para o fenômeno do populismo relacionando o “colapso” com o golpe militar. A ênfase aos estudos de Ianni sobre o conceito de populismo se deve a sua forte influência na argumentação dos autores que interpretavam o fim do populismo como “consequência das suas próprias contradições, vítima dos seus próprios erros e pelo fortalecimento da oposição civil e militar” (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO,1979 p.316) que culminou com o golpe de 1964.

Para defender seus argumentos, os autores construíram uma narrativa densa que gira em torno dos principais acontecimentos políticos, econômicos e sociais do período que culminou com a deposição de Jango e a instauração da ditadura militar. Além de Octávio Ianni, diferentes vozes foram evocadas na elaboração do discurso explicativo. Ao falar das distorções econômicas estabelecidas no país com o nacional desenvolvimentismo de JK, os autores trouxeram à narrativa trechos do discurso de posse do presidente Jânio Quadros publicado no livro “Cinco Anos que Abalaram o Brasil” de Mario Victor¹¹. A mobilização da fala de um vivente do período demarca o caráter dialógico e intertextual da narrativa e atribui veracidade à argumentação:

O ‘desenvolvimento rápido’, sustentado em maciços investimentos estrangeiros, emissões inflacionárias e empréstimos externos agravou uma série de distorções da economia nacional, empurrando-a para uma de suas mais sérias crises. ‘É terrível a situação financeira do Brasil’, denunciava o Presidente Jânio Quadros no discurso de posse em Brasília. O meio circulante aumentara de 57 para 206 bilhões de cruzeiros, a dívida externa chegava a 3 bilhões e 802 milhões de dólares, elevando-se 1 bilhão e 435 milhões no Governo JK. ‘E a situação é tanto mais séria (...)’ – advertia – ‘que, somente durante o meu Governo, deverei saldar compromissos em moeda estrangeira no total de cerca de 2 bilhões de dólares.’ (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO,1979 p. 305-306)

O Governo Jânio foi retratado passo a passo, mostrando as principais atitudes do presidente que culminaram com sua renúncia. Dentre elas destacamos: a insatisfação de parte dos empresários com a Instrução 204 – que estabelecia a liberdade cambial e extinguiu os subsídios cambiais a importações de combustíveis, trigo, papel e outros produtos - e a aproximação com o bloco socialista e conseqüentemente, afastamentos dos EUA.

Para abordar a crise de sucessão presidencial instaurada com a renúncia de Jânio, Alencar, Carpi e Ribeiro salientam a mobilização de dois grupos com opiniões opostas: os

¹¹ A obra faz uma ampla retrospectiva reconstituindo a cena política desde Jânio até Castelo Branco. A principal fonte de pesquisa utilizada pelos autores são os jornais da época, ou seja, fontes produzidas no calor da hora dos acontecimentos.

que propunham uma solução anticonstitucional – composto por ministros militares – tentando impedir que o vice presidente João Goulart assumisse a presidência e os legalistas – liderado por Leonel Brizola (então Governador do Rio Grande do Sul) – que apoiavam a posse de Jango. A rivalidade entre os dois grupos é evidenciada na narrativa com a apresentação de trechos de matérias publicadas nos jornais O Estado de São Paulo – considerado porta-voz do grupo anticonstitucional – e Correio da Manhã – que demonstrava apoio aos legalistas – no momento dos acontecimentos. A citação de fontes de época, como é o caso das matérias dos jornais, dá ao leitor a dimensão da repercussão dos acontecimentos e conseqüentemente demonstra veracidade à narrativa.

Os principais acontecimentos do Governo Jânio são retratados através de uma montagem fotográfica¹², que ocupa uma página inteira, composta por cinco fotografias: três delas são referentes à campanha à presidência – duas delas mostram pessoas com propagandas e com a vassoura (símbolo da campanha) e a outra, mostra Jânio em uma propaganda política com os punhos esticados. Ao redor da foto está escrito: “Jânio vem ai. Estes punhos que ergueram São Paulo erguerão o Brasil”. A quarta fotografia mostra o presidente sendo carregado pelo povo e na quinta foto, Jânio aparece com um semblante preocupado. Essa montagem está em diálogo direto com a narrativa e resume o breve governo de Jânio Quadros, marcado por uma vitória expressiva nas eleições com o apoio do diversos setores sociais e posteriormente pela acusação de arquitetar um golpe comunista contra o Estado brasileiro. As legendas das fotografias, elaboradas pelos autores, demarcam claramente essa “oscilação de humor” que caracteriza o Governo de Quadros. No que tange à origem das imagens, não há nenhuma referência.

Nesse sentido é válido ressaltar algumas considerações acerca da utilização da fotografia como fonte histórica. Segundo Boris Kossoy (2001, p.32): “as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por conseqüência, da realidade que os originou.”

Nessa linha, Ana Maria Mauad recorre a Jacques Le Goff para ressaltar a metodologia necessária na realização da crítica dessa fonte:

A fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. No entanto, parafraseando Jacques Le Goff, há que se considerar a fotografia, simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso,

¹² Ver anexo 1.

considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado – condições de vida, moda, infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo. (MAUAD, 1996, p. 8)

A partir dessas considerações entendemos que os autores utilizam essas fotografias como documentos de época e visando conformar uma determinada visão de mundo, propiciando a visualização dos acontecimentos do período. Ou seja, a montagem fotográfica informa/materializa esse momento marcado por forte instabilidade política.

Ao abordar o Governo de Goulart, os autores chamam atenção para o agravamento da crise econômica e financeira do país e consideram como causa da crise três aspectos principais: a redução da capacidade de importação, a elevação da dívida externa e o aumento da inflação. Em seguida ressaltam, assumindo a perspectiva de Rui Marini, a repercussão política da crise:

A inflação é normalmente um mecanismo pelo qual as classes dominantes de uma sociedade buscam melhorar sua participação no montante das riquezas produzidas. No Brasil de 1960, sua aceleração indicava uma luta entre preços e salários que apenas significava que a inflação, como instrumento de acumulação de capital, deixava de ser eficaz. Era impossível continuar financiando a industrialização através de arrochos forçados, quando se tinha o nível de vida popular comprimido ao máximo (graças à erosão constante a que haviam estado submetido os salários) e um movimento sindical em melhores condições para defender-se. Paralelamente à disputa entre classes dominantes pelos lucros originados do aumento da produtividade, essas classes tinham que enfrentar agora a resistência oposta pelas massas populares. Inutilmente a taxa de inflação saltava de 25%, em 1960, para 43% em 1961, de 55% em 1962 para 81% em 1963; de um mecanismo de distribuição da renda em favor das classes dominantes o processo inflacionário converteu-se em luta de morte para todas as classes da sociedade brasileira pela própria sobrevivência e não poderia terminar de outra maneira senão colocando essa sociedade frente à necessidade de uma solução de força. (MARINI, apud ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1979 p. 310)

A fala de Marini sobre a repercussão da inflação contribui para enriquecer o argumento dos autores que pretendem constatar, baseados na análise de Ianni, que o colapso do populismo se deu por erros cometidos pelos próprios representantes e que o Golpe veio como uma consequência desse fracasso.

No desenrolar da descrição do governo Jango e fundamentalmente da crise estabelecida naquele momento, a narrativa aponta as principais contradições e falhas do chamado “nacionalismo reformista”. Nessa empreitada, identificamos um momento de avaliação dos autores acerca do ideário das chamadas “forças nacionalistas de esquerda”:

Outra contradição decorria dos erros políticos das forças nacionalistas de esquerda. Para ela, que integram a coligação populista, o programa de reformas democráticas e nacionalistas interessaria tanto aos trabalhadores quanto à burguesia ‘progressista’. A ‘luta anti-imperialista’ e contra o ‘latifúndio semifeudal’ era vista como uma etapa necessária do processo de transformação da sociedade brasileira, que se daria através de uma ‘revolução democrático-burguesa’ e de forma pacífica, comandada pela burguesia nacional. Tal previsão demonstrar-se-ia incorreta na realidade. A maior parte da burguesia ‘progressista’ [...] vinha abdicando de uma solução nacionalista radical. Tanto quanto os proprietários de terra, sentia-se ameaçada pela ascensão dos movimentos populares e pela ação estatizante do Estado, a qual associava à socialização dos meios de produção. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1979 p. 311)

A utilização das aspas nas palavras e termos: progressista, luta anti-imperialista, latifúndio semifeudal e revolução democrático-burguesa, sugere que os autores não estão assumindo em sua narrativa esses qualificativos, compreendem que esses adjetivos estão relacionados à proposta de um determinado grupo que, em suas avaliações, estava cometendo um erro.

Mais adiante na narrativa, ao falar da aproximação de Jango às forças reformistas radicais e da radicalização das forças de oposição ao Governo, os autores caracterizam esses grupos evidenciando os diferentes níveis de sujeitos que vão do mais concreto ao mais abstrato. Ao identificar os representantes das “correntes reformistas radicais”, os autores apresentam primeiramente, sujeitos mais concretos. Na abordagem da radicalização das forças opostas, eles destacam a atuação de sujeitos mais abstratos como está evidenciado nesse trecho:

Enfraquecido pela crise econômica e pela resistência no Congresso das forças conservadoras – sobretudo a UDN e a maioria do PSD – Goulart aproximava-se gradualmente das correntes reformistas mais radicais. Estas eram representadas pelo Deputado Leonel Brizola, o mais votado na Guanabara, pelo Governador de Pernambuco, Miguel Arraes, além de inúmeras organizações nacionalistas e de esquerda. [...] A radicalização também se manifestava no Congresso, onde o PTB era o partido que mais crescia: um grande número de parlamentares do PTB, do PSB e alas dissidentes do PSD e da UDN formavam a Frente Parlamentar Nacionalista com o objetivo de levar a luta nacionalista ao lado de outras organizações como a União Nacional dos Estudantes, a Confederação Geral dos Trabalhadores, o Partido Comunista Brasileiro, que atuava mesmo sem estar legalizado. À radicalização de esquerda correspondia a das forças opostas. Os parlamentares mais conservadores ingressaram na Ação Democrática Parlamentar, que recebia ajuda financeira do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), uma organização financiada pela Embaixada dos Estados Unidos. Em São Paulo, um grupo de empresários formava o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), com a finalidade de divulgar a luta contra o Governo entre os empresários. Setores extremistas de direita organizavam grupos militarizados, enquanto a grande imprensa conservadora manifestava-se pelo impedimento do Governo Goulart. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1979, p. 313)

Os autores mobilizaram algumas fotografias para representar esse momento conturbado da política nacional. Para tal utilizaram um conjunto de cinco fotografias¹³ que retrata as principais manifestações populares do governo Jango: o movimento dos lavradores, a revolta dos marinheiros e a revoltas dos bancários e o comício da Central do Brasil. Na quinta fotografia, o presidente Goulart aparece ao lado de um homem e do general Castelo Branco. A essa fotografia é atribuída a seguinte legenda: “Jango conversa, Castelo medita”. Ao analisarmos as legendas e a forma como as fotografias estão dispostas, percebemos que as fotografias proporcionam ao leitor um momento de reflexão sobre a sucessão de acontecimentos apresentados no texto.

A fotografia é um tipo de representação que expressa a relação existente entre dois sujeitos: o fotografado e o fotógrafo. Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca nestas representações uma mensagem. (ZAMBONI, 1998). Segundo Abdala (2003, p.28) “de mera ilustração, utilizada para tornar a leitura mais agradável e o texto mais atraente, identificada por exíguas legendas, a imagem passa a dialogar com o texto, estabelecendo uma relação entre verbal e imagético que possibilita a ampliação, não só de interpretações, mas também do próprio campo investigativo”

Demarcado como a “ascensão das forças radicais”, o lançamento do programa de reformas no comício da Central do Brasil em 13 de março de 1964 no Rio de Janeiro, representa na narrativa o acontecimento fundamental para o fracasso definitivo do populismo e um grande passo no caminho que levava ao Golpe Militar. Como reação a essa atitude do Governo, a narrativa ressalta a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” realizada em São Paulo, organizada por setores conservadores de Igreja Católica e por empresários. Os autores destacam ainda a adesão dos chamados militares moderados aos grupos conspiratórios – constituído por civis e militares - contra o presidente, formados desde o início do Governo Jango.

Como representação dessa adesão e como indicador do rumo que as Forças Armadas tomariam, os autores acrescentam à narrativa um trecho da Instrução Reservada emitida logo após o comício da Central do Brasil pelo General Castelo Branco, Chefe do Estado Maior do Exército qualificado pelos autores como um sujeito moderado liberal:

A ambicionada Constituinte é objetivo revolucionário pela violência com o fechamento do atual Congresso e a instituição de uma ditadura. A insurreição é um recurso legítimo de um povo. Pode-se perguntar: o povo brasileiro está pedindo ditadura militar ou civil e Constituinte? Parece que não. Entrarão as Forças Armadas

¹³ Ver anexo 2.

numa revolução para entregar o Brasil a um grupo que quer domina-lo para mandar e desmandar e mesmo para gozar o poder? Para garantir a plenitude do agravamento pseudo-sindical, cuja cúpula vive na agitação subversiva, cada vez mais onerosa aos cofres públicos? Para talvez submeter a Nação ao comunismo de Moscou? Isto, sim, é que seria antipátria, antinação e antipovo.(Instrução Reservada do General Castelo Branco apud DINES, Alberto. et alii. *Os idos de março e a queda em abril*. Rio de Janeiro: José Álvaro Editor, 1964. Reproduzido por ALENCAR; CARPI; RIBEIRO,1979 p. 315)

Para concluir a narrativa sobre o governo Jango, os autores fazem uma breve avaliação a respeito do fracasso populista e, conseqüentemente, o Golpe, e finalizam o texto com uma citação de Ianni:

O regime populista chegava ao fim, enfraquecido por suas próprias contradições, pelos erros cometidos e pelo fortalecimento da oposição civil e militar. Como observou Octávio Ianni: '[...] a importância e a urgência de uma decisão se evidenciam, no quadro das condições existentes e das possibilidades abertas.[...] A crise econômica e a democracia populista revelaram-se incompatíveis. Por essa razão, forças políticas "latentes" assumem primazia sobre aquelas predominantes anteriormente. No primeiro instante, aparece o poder do militar. Uma das bases de manobra, no entanto, é a classe média. Assim, mais uma vez a solução política da crise brasileira resulta da dependência estrutural.'(IANNI,1969, apud ALENCAR; CARPI; RIBEIRO,1979 p. 316)

Essa citação foi incluída ao final da narrativa como uma referência que assegura e solidifica a avaliação dos autores em relação ao fracasso populista e ao Golpe. Toda a argumentação foi construída como justificativa dessa interpretação que tinha como principal aporte teórico a concepção de populismo de Octávio Ianni.

Consolidação da Ditadura Militar

O momento da narrativa que denominamos como consolidação do regime está inserida na quinta unidade denominada "Um Novo Estado: A República de 1964 aos nossos dias" especificamente no primeiro item denominado "Novos atores na cena política". No decorrer da análise constatamos uma forte influência da perspectiva analítica do período, construída por Fernando Henrique Cardoso,¹⁴ na elaboração da narrativa elaborada por Alencar, Carpi e Ribeiro.

¹⁴ O texto de FHC utilizado como referência foi "O regime político brasileiro" publicado em Estudos CEBRAP em 1971.

É válido ressaltar que Cardoso, assim como Ianni atuou na escola de Sociologia Paulista¹⁵ vinculada a Universidade de São Paulo (USP) no mesmo período, além de participarem da fundação do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP)¹⁶, o que evidencia uma aproximação política ideológica por parte desses autores. Ao mobilizá-los na elaboração da narrativa didática, Alencar, Carpi e Ribeiro se mostram simpáticos ao posicionamento desses intelectuais de oposição ao regime. Essas escolhas ampliam o escopo da afirmação de Fico, relativa à historiografia sobre a ditadura militar, de que, por se tratar de um tema da História do Tempo Presente, os autores do livro didático recorrem às ciências sociais na busca de referências sobre o período. Vemos que a historiografia escolar, expressa no livro didático, é movida por essa necessidade e também recorre a tais fontes. Partindo dessa constatação, apresentaremos a seguir como esse diálogo foi construído.

Cardoso interpreta o regime militar como uma “rearticulação política que se baseia em alterações no modelo social e econômico de desenvolvimento que prevalecia anteriormente”. Nega, portanto, que o golpe fez parte da continuidade da história contemporânea brasileira iniciada em 1930 e interrompida no período de 1945-1964. Alencar se baseia na interpretação de Fernando Henrique Cardoso na elaboração da narrativa. Nesse sentido, ao denominar a unidade como “Um Novo Estado” e o primeiro item de “Novos atores na cena política” os autores anunciam o viés interpretativo que conduzirá a sua escrita.

Na mobilização de esforços para definir os aspectos que legitimaram a vitória dos militares, os autores evidenciam como característica do Governo do General Castelo Branco ser “restaurador da economia e favorável à definição de um padrão de desenvolvimento baseado na livre empresa, contrário ao intervencionismo do Estado”. Essa caracterização dialoga diretamente com a estabelecida por Fernando Henrique Cardoso: “O movimento de 64 procurou legitimar-se como restaurador de uma economia e como um movimento favorável à definição de um padrão de desenvolvimento baseado na livre empresa, contra a orientação favorável ao estatismo econômico que se atribuía ao governo deposto”. (CARDOSO. 1971, p. 85-86)

¹⁵ A Escola Paulista de Sociologia exerceu um importante papel na construção e divulgação dos estudos sociológicos e políticos. Destaque para a atuação de Florestan Fernandes, um dos principais sociólogos brasileiros. Na ocasião citada, orientou Fernando Henrique Cardoso em seus trabalhos acadêmicos desenvolvidos na Escola de Sociologia.

¹⁶ O CEBRAP é uma instituição de estudos e pesquisas em Sociologia, Política, Filosofia, Economia, Antropologia e Demografia. Foi fundada no ano de 1969 por intelectuais, a maioria dos quais professores da Universidade de São Paulo (USP) afastados pela ditadura militar.

A dicotomia entre “militares moderados” e “linha dura” é interpretada pelos autores como uma espécie de “guerra fria” onde o objetivo principal de ambas as vertentes é a “defesa do mundo ocidental” seja pelo viés liberalizante dos moderados ou pelo autoritarismo anticonstitucional da linha dura. De acordo com Alencar et.al., “(...) era estabelecida internamente a “guerra fria”: o fundamental era a defesa do “mundo ocidental”. Por isso, as intenções democráticas e liberalizantes dos chefes do Novo Regime se chocavam com medidas autoritárias, tomadas com frequência”. Neste sentido, de disputas internas entre os militares, a edição do Ato Institucional número 2¹⁷ representa, na perspectiva dos autores, a imposição da “linha-dura” sobre “moderados”. Para tornar evidente a postura do grupo mais radical do regime, os elaboradores do livro didático recorrem à intertextualidade explícita extraíndo um trecho do preâmbulo do Ato: “Não se disse que a Revolução foi, mas que é e continuará”.

Dentre as medidas autoritárias tomadas pelo governo após o AI-2, os autores destacam o fechamento do congresso nacional às vésperas das eleições parlamentares de 1966 e a reação de insatisfação de políticos que inicialmente apoiaram o golpe. Nessa perspectiva, Alencar, Carpi e Ribeiro fizeram uma breve reflexão - posta em destaque no texto com fonte em itálico - sobre essas medidas dizendo que: “A intervenção militar liquidava não só o regime populista mas a própria expressão política direta da burguesia, isto é, o sistema de partido”. A partir da leitura do texto “O regime militar brasileiro”, identificamos que a reflexão dos autores foi parafraseada do texto de Cardoso: “Para conter a ‘pressão de baixo’ foram tomadas medidas que implicaram não apenas na liquidação do regime populista, mas da própria expressão política direta da burguesia: o sistema de partido (...)”.

Os autores, ao desenvolverem uma avaliação a respeito da institucionalização do regime militar, destacam o não cumprimento do desejo de Castelo Branco de garantir a democracia e exemplificam chamando atenção para a implantação do bipartidarismo e sua repercussão como um empecilho à participação popular. No entanto, destacam que: “A extinção das velhas agremiações e o surgimento do bipartidarismo não resolveram os problemas dos canais de expressão política e ideológica das diversas tendências existentes na sociedade brasileira”.

Ao apresentar uma breve avaliação sobre o governo do General Castelo Branco, os autores chamam atenção para a interdependência da chamada burguesia empresarial com o

¹⁷ O AI-2 foi editado em outubro de 1965 e através dele foram reestabelecidas a suspensão das garantias individuais, a cassação de mandatos. Além disso, o Ato previa o recesso do congresso nacional e as eleições indiretas para Governadores e para Presidente da República.

governo militar. De acordo Alencar et. al., “o desenvolvimento capitalista brasileiro, do qual se beneficiavam a burguesia e as empresas associadas ou integralmente estrangeiras, precisava das forças armadas e dos tecnocratas, para exercer funções de controle, no plano social, e modernizadoras, no plano administrativo.” (1979 p.322)

Esta perspectiva dialoga com a interpretação de Fernando Henrique Cardoso a respeito das relações políticas entre a burguesia empresarial e o governo militar. Para o autor: “O desmantelamento das organizações de classes assalariadas e a ‘tranquilidade política’ obtida com a repressão[do regime militar] facilitaram, naturalmente, a retomada do desenvolvimento, isto é, a acumulação capitalista em escala ampliada” (CARDOSO, 1971, p.102)

Considerando os limites do governo de Castelo Branco como o marco temporal da consolidação do regime militar e levando em conta o que foi desenvolvido neste item, concluímos que a argumentação dos autores do livro didático foi construída em concordância com a interpretação de Fernando Henrique Cardoso a respeito do regime militar. Em síntese, para Cardoso apesar do discurso inicial de luta contra o governo populista e pela democracia, os militares na prática afastaram, além do populismo, a expressão política da burguesia através da implantação do bipartidarismo e o fechamento do Congresso Nacional. Por outro lado, favoreceram os grandes empresários nacionais e internacionais com o desenvolvimento do capitalismo (CARDOSO, 1971)

Resistência

Como terceira parte ou tema de análise, trataremos das forças de resistência ao regime militar que se estabeleceram durante o governo do marechal presidente Arthur da Costa e Silva. Alencar et al. apresentam a atuação da Frente Ampla, das manifestações de 1968 - passeata dos cem mil e greves operárias- e da luta armada. Ao abordar a articulação dessas forças, os autores trazem para dentro da narrativa didática a complexidade da relação entre o governo militar e os diferentes setores da sociedade civil.

A Frente Ampla era composta por políticos das mais diversas vertentes que tiveram seus direitos cassados pelo regime, tendo como liderança Carlos Lacerda. Os autores do livro didático apresentam as propostas do grupo: “O programa da Frente Ampla era, exclusivamente político, exigindo anistia geral, elaboração de uma constituição democrática e o reestabelecimento das eleições diretas em todos os níveis” e observam que, apesar de

compartilharem a indignação com o caráter autoritário do governo, a Frente Ampla não conseguiu manter unidas as diversas posições políticas.

Alencar et al. reiteram a avaliação sobre a institucionalização do regime, evidenciando que apesar das medidas autoritárias para acabar com o sistema de partidos, a burguesia política continua se manifestando ao por em “xeque” o consenso dos grupos sociais a respeito da legitimação do regime: “Apesar do fracasso, a Frente Ampla era sintoma da não incorporação dos novos grupos na aliança de Poder e da não legitimação consensual dos caminhos que o regime estava tomando”.

Além das ações da Frente Ampla, os autores fazem um breve relato das mobilizações envolvendo os mais variados setores da sociedade civil dentre os quais destacaram a passeata dos cem mil realizada no Rio de Janeiro e a greve dos operários de Osasco e de Contagem:

As promessas de abertura democrática do presidente Costa e Silva foram cobradas já em 68. Protestando contra a política educacional e contra o próprio governo, os estudantes realizaram manifestações em diversas capitais. No centro da cidade do Rio de Janeiro, uma passeata de protesto chegou a reunir cem mil pessoas. A política econômica de contenção de salários aumentava o descontentamento da população. Os protestos contra o regime e contra os níveis salariais também surgiram em greves operárias, como as de Osasco (São Paulo) e Contagem (Minas). (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1979, 1979 p. 322)

Na visão dos autores, a eclosão desses movimentos sociais e políticos resultou na ascensão das correntes mais radicais do governo, afastando a proposta de abertura e promovendo o “endurecimento” do regime, fechando o congresso nacional e editando o Ato Institucional número 5. Essa interpretação segue a linha argumentativa proposta por Cardoso:

Quando cresce a oposição (passeata dos cem mil, primeiros atos terroristas, oposição franca do MDB ao regime, Frente Ampla), novamente, uma oposição interna põe em xeque o governo. Essa oposição partia da ‘jovem oficialidade’ dos setores nacionalistas do exército e dos ultra. Como consequência edita-se o ATO 5, que praticamente transforma o presidente num ditador sob fiança das Forças Armadas por pressão de grupos de fora e de dentro do Governo. (CARDOSO, 1971, p. 112)

Mantendo a linha argumentativa, a narrativa elucida que, com a edição do AI-5, foi estabelecido um acordo entre Estado e Burguesia: “[...] ela [burguesia] abria mão dos controles políticos tradicionais e de instrumentos como a liberdade de imprensa, o pluripartidarismo, o habeas corpus, e o Estado, por seu lado, mantendo a ordem a qualquer custo, assumia os interesses dos empresários como se fossem os de toda Nação” (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1979 p. 324)

Ao admitir esse acordo, os autores se posicionam politicamente e se aproximam de uma interpretação que compreende o regime como articulação política entre civis e militares,

atribuindo a sua narrativa um caráter inovador de abordagem da temática. Além dos movimentos de oposição apresentados anteriormente, os autores destacam na narrativa a radicalização de um setor que aderiu ao enfrentamento armado ao regime, se articulando em guerrilhas urbanas e rurais. Sobre esses enfrentamentos, Alencar et al., sintetizam: “esses grupos identificados com a guerrilha urbana e rural foram sendo progressivamente eliminados, com enorme mobilização de tropas” (p. 324). A breve abordagem desse movimento de oposição demonstra que, apesar do caráter combativo, alguns temas ainda são abordados timidamente, possivelmente para evitar a ação da censura. Vale lembrar que, mesmo com a promulgação da Lei da Anistia (1979) – mesmo ano de publicação da edição do livro didático analisado nesse trabalho – a censura oficial ainda se fazia presente.

O “milagre econômico”

O milagre econômico foi tratado no segundo item do texto, denominado “Primeiro crescer, depois dividir”. Neste item, nos deteremos a analisar a abordagem dos autores e o diálogo com os estudos que orientaram a escrita da narrativa. O que parecia ser a solução para a crise culminou com o agravamento da situação econômica e refletiu diretamente nos rumos da política nacional.

Alencar et. al. apresentam quatro aspectos para o desenvolvimento do “milagre” : o crescimento do consumo vertical (as classes de alta renda tiveram sua capacidade de compra multiplicada, com o fenômeno da reconcentração de renda); a expansão do sistema de crédito (garantindo a participação da classe média no mercado de bens de consumo duráveis); a abertura externa da economia (abertura para o comércio e investimento estrangeiro) e o papel das empresas estatais (investimento do Estado nas industriais de bens de capital. Esses termos aparecem na narrativa em fonte itálico. Acreditamos que estão em destaque por serem utilizados pela atualidade do tema que estavam tratando, no calor da hora.

Alencar et al. apresentam ao longo do texto dados estatísticos oriundos de órgãos oficiais - como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – e de textos como por exemplo uma tabela que mostra a redistribuição de renda retirada do livro “Brasil 2002” de Mario Henrique Simonsen, publicado em 1972. Ao utilizar esse tipo de fonte, os autores trazem para dentro do texto dados empíricos daquela atualidade, enriquecendo e conferindo veracidade à sua argumentação.

Para abordar o fim do milagre, os autores evocam o texto “Estatização e Autoritarismo Esclarecido: Tendências e Limites” de Fernando Henrique Cardoso publicado no Estudos CEBRAP número 15 em 1976. Os autores se apropriaram do conceito de *reconversão de modelo econômico* que, segundo Cardoso é:

promover as articulações necessárias para, esgotado o ciclo de crescimento baseado na substituição de importação de bens duráveis de consumo, na expansão no mercado de produtos para as camadas de rendas altas e médias altas e na exportação de manufaturados incentivada por um mercado favorável, preparar os mecanismos para um novo patamar de acumulação (Cardoso, 1976 p.10.)

Alencar et al. fazem uma avaliação do período do milagre econômico, apresentando algumas propostas e medidas realizadas para acabar com a crise, mas que culminaram com o fracasso do milagre:

A correção monetária não reduziu a inflação; o setor estatal de bens de produção não se diferenciou e completou, continuando dependente das importações; os capitalistas nacionais só têm como alternativa se associarem às grandes firmas internacionais; a mobilização da agricultura, além de insuficientes, gerou novos problemas, devido à forma como foi feita: expulsão de posseiros, invasão de reservas indígenas, crescimento do ‘exército’ de bóias-frias na periferia das cidades do interior e a crise crônica no abastecimento de certos produtos essenciais (como o feijão), prejudicados em sua produção pela ênfase dada às lavouras de exportação. Soma-se a isso o desmatamento indiscriminado, gerando indiretamente até fenômenos climáticos, como a seca no sul do país. (ALENCAR et.al., 1979 p .330)

Como forma de reiterar a avaliação sobre o milagre, os autores finalizam o item evocando a reflexão de Cardoso a respeito do fracasso da euforia econômica: “o céu azul da retomada do crescimento não está à vista e a tormenta tropical das pressões políticas, alimentada pelo descontentamento econômico, desfere raios incessantes na augusta nave espacial do Estado.”

Processo de Abertura Política

Neste item apresentaremos como o processo de abertura política foi abordado na narrativa didática. O intuito é salientar as argumentações dos autores em torno dos desdobramentos desse momento político. Tendo em vista a aproximação temporal entre a elaboração e publicação do livro didático e o início da distensão política iniciada no governo Geisel, a construção da argumentação acerca da abertura política foi um grande desafio enfrentado pelos autores.

Alencar et al. compreendem o projeto de abertura de Geisel como o retorno dos ideais de Castelo Branco: “institucionalizar a revolução para salvar a democracia” (1979 p. 325).

Sobre a relação entre o autoritarismo do governo e o crescimento econômico, ponderam: “O crescimento econômico já não era suficiente para garantir o fechamento político e muitos empresários criticavam o modelo brasileiro.” (1979 p.325). A partir de então, dedicam-se em relatar os acontecimentos da política e do governo e conseqüentemente o processo de abertura até o segundo semestre de 1978, ou seja, estabelecem uma espécie de crônica histórica até os últimos meses dos acontecimentos que antecederam a publicação desta edição.

Neste sentido, destacam a expressiva votação do MDB nas eleições parlamentares de 1974. Na concepção dos autores, o partido oficial de oposição “funcionou como canal de todas as tendências sociais não beneficiadas nos anos anteriores e de setores desiludidos com o fim do “milagre”. Além disso destaca o importante papel desempenhado pelo fim da censura prévia e pela propaganda política transmitida na televisão.

No entanto, chamam atenção para as atitudes ambíguas tomadas pelo Governo que, apesar de suscitar a abertura, tomou medidas de caráter autoritário:

(...) o Presidente cassou mandatos e, em abril 1977, após o veto emedebista ao projeto de Reforma do Judiciário, fechou o Congresso Nacional por um período determinado. Nesse tempo de recesso, sempre usando as atribuições que o AI-5 lhe dava, Ernesto Geisel outorgou o ‘Pacote de Abril’. O conjunto de reformas incluía a do Judiciário e aquelas especialmente políticas, claramente destinadas a evitar novas vitórias eleitorais oposicionistas que pudessem alterar o equilíbrio do chamado ‘sistema’. Foram instituídas eleições indiretas para Governadores de Estado e um terço do Senado, através de Colégios Eleitorais; o mandato presidencial passou a ser de seis anos e a propaganda eleitoral gratuita na televisão foi bastante limitada. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO,1979,p.325)

Como consequência dessas atitudes, os autores registram a crescente oposição ao regime com a participação de sujeitos que apoiaram os militares em 1964. Em seguida, avaliam a conjuntura política nacional: “A redemocratização passou a ser a palavra de ordem, e as críticas ao autoritarismo do Presidente no encaminhamento das sucessões estaduais e federal se avolumaram.” (1979, p.325)

Nos últimos parágrafos destinados à discussão da abertura, os autores apresentam a conjuntura política e social do primeiro semestre de 1978, destacando a ascensão das oposições e a intensificação da luta pela democracia através de manifestações, atos públicos e da imprensa. Em relação à articulação das forças populares destacam que: “As forças populares, também em processo de reorganização, voltaram a se manifestar através de greves e lutas por aumentos salariais e liberdade de organização. Em maio e junho, mais de 50 mil operários de várias fábricas de São Paulo entraram em greve, conseguindo pequenas elevações salariais”.(ALENCAR; CARPI; RIBEIRO,1979 p.325)

Os autores fazem ao final do texto um breve balanço/previsão a respeito das decisões tomadas e das que estariam por vir. Destacam a ampliação do projeto de reformas políticas, salientando suas ambiguidades:

Diante da nova realidade, o Governo viu-se obrigado a ampliar um pouco mais o seu limitado projeto de reformas políticas. Anunciado em junho e aprovado em setembro, ele prevê o desaparecimento dos atos institucionais e complementares, o restabelecimento do habeas corpus, o fim das cassações pelo Executivo e da inelegibilidade perpétua dos cassados, a extinção do poder presidencial de decretar o recesso do Congresso e alterar a Constituição e o fim da censura à imprensa, entre outras reformas.

Mas, em outros itens, o projeto conservava características não aceitas até mesmo pelas oposições liberais, como a criação das chamadas 'salvaguardas' do Estado. Por elas, o Governo pode, independente da consulta ao Legislativo, decretar medidas excepcionais, como o estado de emergência e o estado de sítio, neste último caso ouvindo apenas um novo organismo, o Conselho Constitucional, formado pelos Ministros e pelos presidentes do Senado e da Câmara. O novo Presidente já governará com a Constituição reformada. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1979, p. 326)

É possível concluir que a narrativa sobre a abertura política foi construída predominantemente de acordo com a vivência e engajamento dos autores – no momento de produção do livro, Chico Alencar atuava como militante político da Juventude Estudantil Católica (JEC) e lecionava na rede pública do Rio de Janeiro - e com o conjunto de interpretações elaboradas no calor da hora de cunho informativo, como jornais, sínteses estatísticas e revistas. O desafio de escrever sobre acontecimentos recentes e, sobretudo, sobre eventos traumáticos como é o caso da Ditadura Militar, requer mobilização de elementos dessa natureza, valorizados pela memória social.

Essa exigência se mostra regulada pelo posicionamento ideológico dos autores, que fazem escolhas de fontes que contribuem para a construção de uma narrativa específica. Veremos agora como isso se dá na edição do livro de 1996.

3.2.2 Edição de 1996

Esta edição do livro é composta por 467 páginas e sua organização cronológica é a mesma apresentada na edição de 1979 – organizada em três partes respectivamente: Colônia, Império e República. Houve o acréscimo de uma nova unidade intitulada “Em Busca de um Sonho”, que abrange o seguinte período: de 1984 – com a campanha pelas eleições diretas – à 1995 – com posse de Fernando Henrique Cardoso à presidência da república.

Prefácio

A décima terceira edição do livro “História da Sociedade Brasileira”, publicada em 1996, manteve os títulos e subtítulos das unidades como nas edições anteriores e incorporou à narrativa uma sexta unidade denominada “Em busca de um sonho (Política e perspectivas do Brasil contemporâneo)” que aborda os acontecimentos após a ditadura militar, até 1995.

No prefácio - intitulado “Quem tem medo de História?” - os autores apresentam uma reflexão acerca da relação dos brasileiros com sua história apontando questões como a funcionalidade e o ensino e aprendizagem da disciplina. Inicialmente Alencar et al. chamam atenção para o descompasso entre os alunos e a História. Atribuem esse descompasso à forma como a disciplina veio sendo ensinada e apresentam críticas feitas pelos próprios historiadores e professores sobre essa relação:

Essas pessoas [historiadores, professores e quem escreve sobre história] têm advertido com frequência para o fato de que somos um país sem memória, que não respeita suas tradições, não preserva seu patrimônio cultural e tem uma cultura histórica de fazer chorar. “De quinze em quinze anos, o Brasil esquece o que aconteceu nos últimos quinze anos.” – afirmou perplexo, na década de 1970 o jornalista Ivan Lessa. (ALENCAR, CARPI E RIBEIRO, 1996 Prefácio)

Os autores discordam da perspectiva de Lessa e indagam:

Pois há cerca de quinze anos, Chico Buarque de Holanda e o cubano Pablo Milanez, ambos também preocupados com o drama cultural e político terceiro-mundista, faziam a *Cancion por la unidad de Latino America*. Gravada em 1979 por Milton Nascimento, a composição indagava numa de suas estrofes: E quem garante que a História/ É carroça abandonada/Numa beira de estrada/Ou numa estação inglória? Alguns anos antes, João Bosco e Aldir Blanc cantavam em *Mestre sala dos mares* as ‘lutas inglórias’ do povo brasileiro, mas lembravam que é a História que nos impede de esquecê-las! (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1996 prefácio)

Através dessa colocação, Alencar et al. apontam que, apesar do aparente descaso da população com a História, ainda há, no Brasil e em toda América Latina, quem se preocupe e lembre dos nossos problemas políticos e culturais. Ao retomar a problemática do desencontro entre a História e povo os autores evidenciam que esse descompasso é consequência de uma “história mal contada e mal resolvida” atribuindo esse fato à influência da perspectiva eurocêntrica da história sofrida pelos primeiros historiadores brasileiros que interpretavam com noções conservadoras e preconceituosas a realidade brasileira. A partir dessa constatação salientam que:

Ao tratar a História como matéria destinada essencialmente a glorificar acontecimentos e personagens, esses historiadores difundiram a ideia de que o papel

da História era transmitir aos jovens “os bons exemplos” legados pelos “heróis nacionais”, o que deveria ser feito através, basicamente, da memorização dos grandes feitos das elites dominantes. A velha História limitava-se assim a exaltar e a justificar a supremacia dos poderosos, ao passo que desvalorizava e até omitia a presença das classes e grupos sociais dominados. Era uma História que não fazia menção a desigualdades, injustiças e conflitos sociais. Uma História, enfim, sem povo ativo e criativo: de um lado (é o faroeste!), havia os “heróis da pátria”; do outro, estava um povo, ora passivo (portanto ausente da cena política), ora “desordeiro”, povo-bandido, uma mera perturbação na vida das elites. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO,1996, prefácio)

Diante dessa reflexão sobre o ensino de história os autores avaliam “Era inevitável que esta História, ao invés de ampliar o conhecimento dos brasileiros a respeito de si próprios, provocasse um distanciamento crescente entre si mesmo e povo.” Entretanto destacam as mudanças na História e no seu ensino que ocorreram nas últimas décadas (1970/1980). Para eles essas mudanças são o caminho para a superação do problema. Sobre essas transformações constata-se que a década de 1980 foi um momento de elaboração de propostas curriculares em vários níveis de poder (estadual, municipal e federal) com o objetivo de propor um ensino de História democrático e participativo (FONSECA, 2003). A conquista recém-adquirida da democracia e a importância do conhecimento histórico para que seja consolidada em nosso país, vem à tona nas palavras dos autores:

O próprio ato de estudar a História pressupõe uma atitude democrática: como se trata de um conhecimento que apresenta, inevitavelmente, aspectos subjetivos (preferências teóricas, escolhas de fontes, inclinações pessoais etc.), haverá sempre mais de uma interpretação sobre o mesmo fato e tantas revisões quantas forem necessárias. Assim, conhecer e respeitar outras interpretações é muito importante, devendo prevalecer as mais consistentes e convincentes. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO,1996 prefácio)

Evocando o que foi apresentado no prefácio da primeira edição (publicada em 1979), Alencar et al. reiteram minuciosamente suas intenções e objetivos para com a obra:

Na primeira edição de História da Sociedade Brasileira, em 1979, dissemos que ela foi escrita com a inteligência e com o coração. Para nós, isto significa compromissos com a verdade histórica, mas também com o desejo de milhares de professores de romper as barreiras (objetivas e subjetivas) que têm dificultado o encontro fecundo e prazeroso dos estudantes brasileiros com sua história. Daí o cuidado que tivemos não apenas com o conteúdo, (baseamo-nos na mais atualizada bibliografia em História e Ciências Sociais sobre o Brasil), mas também com a forma. Adotamos um texto leve e exploramos fontes e materiais que, além de dar “vida” à História (tonando o seu estudo mais agradável), são extremamente apropriados ao seu ensino: trechos de poemas e músicas populares, ditos e depoimentos expressivos de representantes tanto das elites quanto das camadas mais simples do povo, charges políticas, informações sobre o cotidiano da população etc. Optamos também por um projeto gráfico moderno, que conferia às ilustrações o tríplice papel de informar, provocar a reflexão e, sempre que possível, valorizar esteticamente o livro. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO,1996, prefácio)

Sob a perspectiva de Paulo Freire, os autores entendem o processo educativo como um ato de amor, e destacam que além do amor, o professor de história precisa despertar nos estudantes, sem perder de vista o caráter científico da disciplina, o gosto por conhecer o passado e o presente do país com a certeza que pode e deve intervir nesse percurso. Concluem o prefácio expondo o que consideram relevante e urgente no Ensino de História e destacam a identificação dos estudantes com a História do seu país como o principal aspecto a ser transformado no processo de ensino e aprendizagem de história.

Diante dessa análise podemos concluir que o objetivo dos autores nesse prefácio é compartilhar seu posicionamento diante das discussões acerca do ensino de história no Brasil, destacando mudanças necessárias e significativas no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, especialmente após o fim da ditadura militar. Alencar et.al. se posicionam diante dessas transformações, destacando as contribuições da sua obra nesse processo.

“O colapso do populismo” e o Governo João Goulart

Seguindo o caminho que percorremos na edição de 1979, apresentaremos a seguir a análise da narrativa do item “O colapso do populismo”. Não houve nenhuma alteração significativa, no entanto, quanto aos recursos visuais percebemos uma grande mudança. Logo, esse será nosso objeto de análise neste item.

Nesta edição, além das fotografias – que já vinham sendo utilizadas nas edições anteriores - os autores trouxeram charges que tematizam a política para compor a narrativa. Faremos uma breve reflexão a respeito da utilização desses recursos visuais no ensino de história e em especial, nos livros didáticos. Para Lana Siman, a elaboração desse conhecimento não ocorre diretamente entre sujeito e objeto, passa pela ação mediadora de linguagens, signos, entre outros.

Para que o ensino de História, todavia, seja levado a bom termo, [...], torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo ensino/aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornado possível ‘imaginar’, reconstruir o não-vivido, diretamente, por meio de variadas fontes documentais. (SIMAN, 2004 p.88)

Se levarmos em consideração que a linguagem é um dos princípios do conhecimento por estar envolvida nas tentativas de perceber a realidade, a fotografia e as charges – linguagens imagéticas – atuam como mediadoras para a percepção do mundo e para o processo de construção do conhecimento histórico. Podemos relacionar a intensa presença dessas linguagens – especialmente a partir da segunda metade do século XX – nos livros

didáticos de história e nas salas de aula as concepções de fontes históricas propostas pela História Nova inseridas na prática do ensino.

Caracterizado como um texto visual humorístico e crítico, a charge é um tipo de texto atraente para o leitor, pois a imagem é de rápida leitura e transmite diversas informações sobre um determinado assunto de uma só vez. No entanto, para que esse recurso cumpra sua função, o leitor deverá estar bem informado sobre o tema abordado na imagem para que possa compreender e captar seu teor crítico, ou seja, o diálogo entre o texto visual (charge) e texto escrito deverá estar bem construído. João Batista G. Bueno destaca que as fontes iconográficas, assim como as escritas, podem estabelecer relações de complementação ou de tensão com os textos explicativos, com legendas, ou, então, com os enunciados dos exercícios.

A partir dessas considerações sobre o uso de imagens como fonte, analisaremos algumas charges e fotografias apresentadas ao longo do item “O colapso do populismo”. Ao falar do sucesso eleitoral de Jânio nas eleições de 1960, os autores apresentam na narrativa a fotografia¹⁸ da posse de Quadros em fevereiro de 1961. A foto representa uma multidão no entorno do Palácio do Planalto. No centro da imagem está um quadro enorme com a foto de Jânio. Essa imagem evidencia a popularidade de Quadros, o que explica a vitória expressiva com 48% dos votos.

Na página seguinte, ao lado do trecho da narrativa que aborda a renúncia do presidente, a charge¹⁹ de Appe publicada na revista *O cruzeiro* em outubro de 1961, chama atenção para esse momento crítico da política nacional. A imagem mostra o presidente Jânio jogando-se de um prédio denominado de presidência. Embaixo do prédio as pessoas correm na direção contrária ao edifício e deixam para trás a cama elástica que deveria amparar o presidente que está caindo. A charge ironiza a falta de apoio político do presidente, ao anunciar a sua renúncia.

Ao abordar a posse conturbada do vice-presidente João Goulart, Alencar et al. apresentam na lateral do texto uma charge²⁰ de Vilmar publicada no jornal *Correio de Manhã* – não mencionam a data – que retrata o vice-presidente Goulart sorridente vestido com uma roupa típica do Rio Grande do Sul, com um chimarrão na mão. Em cima de sua cabeça e, em sua direção, aparece uma faca.

¹⁸ Ver anexo 3.

¹⁹ Ver anexo 4.

²⁰ Ver anexo 5.

Ao encerrar este tópico, os autores apresentaram a fotografia²¹ das manobras dos canhões do exército em frente ao prédio do Ministério da Guerra no Rio de Janeiro em 2 de abril de 1964, dois dias depois do Golpe. Esta imagem, escolhida para fechar o tópico e a unidade, representa também a derrota definitiva do populismo e conseqüentemente a vitória dos militares. Logo abaixo da imagem os autores avaliam: “O regime populista chegava ao fim, enfraquecido por suas próprias contradições, pelos erros cometidos e pelo fortalecimento da oposição civil e militar.” (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1996. p. 386.)

Diante do que foi apresentado neste tópico, podemos concluir que as mudanças em relação à narrativa apresentada na edição publicada em 1979 ficaram a cargo da mobilização das linguagens visuais. As charges e as fotografias foram bem integradas ao texto, contribuindo para compreensão e para uma análise crítica dos leitores (alunos e professores) em relação ao tema abordado.

Cabe observar que as discussões historiográficas sobre o populismo já haviam progredido para outros patamares neste momento, o que não é assimilado pelo livro. Por meio das novas perspectivas abertas pela influência thompsoniana e pela História cultural, a partir da segunda metade da década de 1980 novas interpretações a respeito do movimento operário e sindical no Brasil foram surgindo. A nova história do trabalho relativizou ou até mesmo atingiu duramente alguns pilares que sustentavam a teoria “clássica” do populismo. (BATISTELLA, 2012)

A partir dessas novas interpretações, destaca-se o trabalho desenvolvido por Angela de Castro Gomes em “A invenção do trabalhismo”. Opondo-se à interpretação de Octávio Ianni, a autora destaca como objetivo da obra:

[...] recusar radicalmente as ideias de uma classe trabalhadora passiva e sem ‘uma verdadeira consciência’, sendo, por isso, manipulada e enganada por políticos cínicos e inescrupulosos que, sem bases partidárias, fundavam sua representatividade em prestígio pessoal. Por outro lado, queria enfatizar as ideias de uma classe trabalhadora sujeito de sua história, que se relacionava com políticos cujas bases de atuação excediam o personalismo e se combinavam com instituições partidárias e sindicais, e também com políticas públicas de alcance social, em parte implementadas. Enfim, queria destacar a existência de uma relação dinâmica entre Estado e classe trabalhadora, em que as ideias e práticas nelas contidas são permanentemente reinventadas através do tempo. (GOMES, 2002, p. 59)

Interpretamos que, estabelecida à narrativa, seu sucesso e coerência explicativa, os autores não se viram compelidos a modificá-la.

²¹ Ver anexo 6.

Consolidação do Regime

Neste tópico de análise não houve alterações substanciais no texto escrito. Mais uma vez as mudanças foram em relação à linguagem visual. Logo na página inicial da unidade, apresentam uma charge²² que mostra os cinco presidentes do regime militar – Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo. A imagem foi publicada no *Jornal do Brasil* no dia 1º de abril de 1984 (um ano antes do fim do regime).

Outro aspecto que chamou atenção foi a alteração no título da unidade. Na edição publicada em 1979 a unidade foi denominada de “Um novo Estado: a república de 1964 aos nossos dias”. Nesta edição o novo título dado atribuído a unidade foi “O regime autoritário: A república de 1964 a 1985.” Entendemos que essa mudança está relacionada ao distanciamento temporal entre a publicação dos livros. A primeira edição foi publicada em plena ditadura, ou seja, se o livro fizesse menção direta ao caráter autoritário do regime, poderia ser censurado. Com o fim do regime e, conseqüentemente, da censura, os autores ficaram livres para qualificar o regime.

As charges e as fotografias estão presentes na maioria das páginas analisadas neste tópico. Sendo assim, nos dedicaremos à interpretação e análise dessas imagens buscando perceber como essas linguagens visuais dialogam com o texto. Ao abordar a promulgação do AI-2 os autores apresentam uma charge²³ de Fortuna -posicionada na lateral do texto- que foi publicada no *Correio da Manhã* em 21 de outubro de 1966. Na imagem um homem aparece alterando a construção arquitetônica do congresso nacional com as próprias mãos, colocando a semiesfera (que representa o assento do senado) junto com o hemisfério (que representa o assento da Câmara dos Deputados). Essa charge faz uma crítica às medidas impostas pelo Ato Institucional número 2, que previam a decretação de recesso de todas as casas legislativas.

Logo abaixo da imagem analisada acima está outra charge²⁴ feita por Jaguar em 1964 (sem referência de publicação). Nesta, aparecem dois homens conversando e um fala para o outro: “Assim que o governo escolher o candidato único, serão marcadas as eleições.” O que mostra uma crítica clara às eleições indiretas. Mais uma vez as medidas autoritárias do governo militar são ironizadas.

A fotografia²⁵ da passeata dos cem mil que ocorreu no Rio de Janeiro em junho de 1968, que já aparece na primeira edição, é incorporada no meio do corpo do texto em que o

²² Ver anexo 7.

²³ Ver anexo 8.

²⁴ Ver anexo 9.

²⁵ Ver anexo 10.

evento é narrado pelos autores. Esse reposicionamento da imagem proporciona na leitura uma maior interação entre o texto verbal e o texto visual.

Através da análise das charges e fotografias apresentadas podemos perceber a argumentação de que o regime militar se consolidou a partir de medidas arbitrárias e autoritárias, passando por cima das demandas colocadas pela população.

Resistência

Em relação à abordagem dos movimentos de resistência ao regime militar na edição de 1996, é importantes destacar a atuação da chamada luta armada. Na edição publicada em 1979, esse movimento foi brevemente abordado. Acreditamos na hipótese de que, por receio da censura, os autores não detalharam a atuação desses grupos. Por se tratar de uma edição publicada após o fim do regime militar, a versão publicada em 1996 aborda com mais detalhes a luta armada.

Neste sentido, ao tratar dos movimentos de resistência ao regime, Alencar et al. destacam a criação e a atuação dos principais grupos armados:

Um setor de oposição partiu para o enfrentamento armado com o regime. Surgiram vários grupos clandestinos que praticaram ações armadas em algumas cidades. Entre esses grupos, destacaram-se a Ação Libertadora Nacional (ANL) liderada pelo ex-deputado e ex-membro do Partido Comunista Brasileiro, Carlos Marighella, a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), comandada pelo ex-capitão do Exército, Carlos Lamarca, o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), dirigido, entre outros, pelo jornalista Mario Alves e Apolônio de Carvalho (...), e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). Um outro grupo, vinculado ao Partido Comunista do Brasil (PC do B, originário de uma divergência no PCB em 1962), organizou no início da década de 70 um movimento guerrilheiro na região do Araguaia (sul do Pará). (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1996, p. 399)

Em seguida os autores chamam atenção para a intensa repressão que esses grupos sofreram e destacam a utilização da tortura como punição a esses participantes. Além disso, mobilizam textos de dois participantes (Fernando Gabeira e Alex Polari) desse movimento:

(...) A condenação dos homens, justiça militar, isso não é nada. Pior é a memória de quem lembra. Começamos um intenso processo de treinamento militar. Com o AI-5 fomos jogados mais ainda na clandestinidade. Saíamos nos fins de semana para uma praia deserta, como quem fosse fazer um piquenique. Dentro de nossas cestas, os revólveres e as balas; dentro das garrafas, a gasolina. Montávamos um tiro ao alvo na areia, de frente para o mar. Eram uns velhos revólveres 22 e o alvo estava sempre perto, sempre imóvel. Voltávamos com a maior confiança do mundo em nossas capacidades militares. E o que sabíamos? Atirar regularmente com um revólver 22, preparar um ou outro Coquetel Molotov que explodíamos nas pedras. (GABEIRA, 1979 apud ALENCAR; CAPRI; RIBEIRO, 1996.)

Não era mole aqueles dias

De percorrer de capuz
 A distância da cela
 À câmara de tortura
 E nela ser capaz de dar urros
 Tão feios como nunca ouvi
 Havia dias que as piruetas do pau-de-arara (...) (POLARI apud ALENCAR; CAPRI;
 RIBEIRO, 1996.)

Ao evocar esses textos, os autores trazem para o texto a voz de quem vivenciou de perto esses movimentos, ou seja, mobilizam elementos da memória social através de depoimentos que enriquecem seus argumentos a respeito da atuação desses grupos. Analisando esses textos conclui-se pelo desequilíbrio de forças. Do ponto de vista dos autores, a repressão altamente violenta dos militares não era compatível com a real atuação e organização da luta armada.

O “Milagre econômico”

Na edição de 1996, o texto desse item sofreu poucas alterações em relação ao que foi publicado em 1979. Foram acrescentados à narrativa dados estatísticos da situação econômico-financeira do país após 1978 que apontavam para o agravamento da crise com altos índices de desemprego e da inflação:

Para agravar a crise, o processo inflacionário atingia níveis inéditos: segundo a Fundação Getúlio Vargas, que calcula os índices oficiais, de junho de 1979 a maio de 1980 a inflação chegou a 94,7% superando o antigo recorde de 94,2%, registrado em julho de 1964. (...) A partir de 1981, o fenômeno do desemprego agravou-se, chegando a níveis nunca vistos em nossa história. No mês de agosto, o IBGE registrou 900 mil desempregados nas maiores regiões metropolitanas do país. (ALENCAR; CAPRI; RIBEIRO, 1996 p.410-411.)

No entanto, como viemos destacando ao longo da análise, a marca mais forte de mudanças são as charges políticas. Em diálogo com a abordagem textual da reconcentração de renda, os autores incorporam à narrativa uma charge²⁶ onde um homem critica uma caricatura na qual é retratado um sujeito humilde carregando nas costas um homem aparentando ter alto poder aquisitivo. A ironia da charge está no fato do sujeito que critica a cena estar na mesma situação de pobreza do personagem.

Abertura

Além do que já foi apresentado na análise da edição de 1979 a respeito da abertura política, a edição de 1996 aborda a continuidade do processo. Neste sentido, os autores tratam

²⁶ Ver anexo 11.

a chegada ao poder do presidente João Batista Figueiredo destacando que o novo presidente governou sob uma nova constituição que permitiu o fim dos atos institucionais. Um dos principais símbolos da abertura política foi a Lei de Anistia promulgada em 1979.

Outro aspecto que marcou esse processo foi a extinção do bipartidarismo e consequentemente a reorganização do pluripartidarismo. Com o intuito de apresentar a nova conjuntura partidária do país, Alencar et al. destacam que:

No final de 1979, a Arena e o MDB foram extintos. Grande parte do grupo governista passava a integrar o PSD (Partido Democrático Social), enquanto que os setores contrários ficavam, majoritariamente, no PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Liberais moderados formaram o PP (Partido Popular); setores ligados a Leonel Brizola organizaram o PDT (Partido Democrático Trabalhista), após perderem judicialmente a legenda do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) para o grupo de Ivete Vargas, sobrinha de Getúlio Vargas. Uma parte das novas lideranças sindicais, tendo à frente Luís Inácio da Silva (Lula, ex-presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema), articulou o PT (Partido dos Trabalhadores), com o objetivo de organizar as massas populares em torno de interesses e finalidades definidos pelos próprios trabalhadores. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1996, p. 404)

Paralelo a isso, a narrativa aborda a atuação de grupos radicais pró-governo militar e destaca o episódio que ficou conhecido como atentado ao Rio Centro:

Em maio de 1981, um outro episódio estarrecedor ocorreu durante a realização de um show de música popular em homenagem ao trabalhador, no Rio de Janeiro: uma bomba explodiu no colo de um sargento, dentro de um carro estacionado no pátio do Riocentro. O sargento morreu no local e seu acompanhante, um capitão, ficou gravemente ferido. Apesar dos inúmeros indícios de que os oficiais transportavam a bomba, o inquérito realizado pelo I Exército nada apurou. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1996, p. 405)

A participação de setores da igreja católica na luta pela democracia é incorporada na narrativa a partir de um documento lançado em 1981 na Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) cujo título é “Reflexão Cristã sobre a Conjuntura Política”. Os bispos declaram que:

Nenhuma reforma logrará consolidar formas estáveis de democracia, se não tomar em consideração a necessidade de abrir espaços para que os trabalhadores e os sem trabalho, os posseiros expulsos da terra e acusados de subversão, os índios, os subalimentados, as massas sem instrução, sem auxílios de saúde, sem habitação decente, sem emprego estável, sem salário suficiente, cheguem por fim a serem reconhecidos como cidadãos com plenos direitos [...] Assim, para a instauração e manutenção da democracia, não bastam eleições livres. É preciso ainda criar condições para que o povo se organize, seja pelo acesso à representação político-partidária, seja na extensão direta de seus anseios, pela criação de organismos comunitários, como associações de bairros. (Conferência dos Bispos do Brasil, 1981 apud ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1996, p. 405)

Tendo em vista os apontamentos que fizemos nesse tópico, podemos perceber que há uma preocupação dos autores em apresentar as divergências entre os mais variados grupos

que participaram do processo de abertura política. Essas divergências vão refletir na forma como a ditadura militar chegou ao fim.

Nesse contexto de eclosão dos movimentos sociais ocorreram duas imensas manifestações populares (no Rio de Janeiro e em São Paulo nos dias 10 e 16 de abril de 1984, respectivamente) reunindo os mais diversos setores da sociedade que clamavam por um só desejo: as eleições diretas para presidente. O tratamento desse evento é desenvolvido no primeiro item da última unidade denominada “Em busca de um sonho: Política e perspectivas do Brasil Contemporâneo”.

Na abordagem desse evento, Alencar et al. ressaltam que, devido à proporção do movimento, os setores conservadores temiam perder o controle da situação e para que isso não ocorresse acreditavam que: “A passagem da ditadura para a democracia político-eleitoral deveria ser feita ‘por cima’, sem a participação como sujeitos dos que estavam ‘embaixo’”. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1996, p. 425)

Mais uma vez esse descompasso entre sociedade e governo veio à tona com a derrota da emenda constitucional que previa as eleições diretas. Na interpretação dos autores:

Apesar das impressionantes manifestações de massa ocorridas em quase todas as capitais, nos quatro primeiros meses de 1984, o Congresso Nacional não se sensibilizou inteiramente. O partido do governo, o PDS (Partido Democrático Social), manobrou para que muitos parlamentares não comparecessem à votação da emenda constitucional que restabelecia as eleições diretas para a presidência. Na madrugada de 25 de abril, a emenda Dante de Oliveira caiu. Para sua aprovação faltaram apenas 22 votos. A frustração popular foi enorme. (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1996, p.425-426)

Para abordar esse momento histórico, os autores construíram a narrativa a partir de suas vivências, trazendo para o texto didático seu posicionamento em relação à situação política do país. Desta forma, suas perspectivas representam, na narrativa, os desejos e anseios da população. Em relação a esse sentimento de frustração desencadeado pela não aprovação das Diretas, Carlos Fico ao analisar o período afirma:

Os traços fundamentais de sua transição são a impunidade e a frustração causadas pela ausência de julgamento dos militares e de ruptura com o passado — que, por assim dizer, tornaram a transição inconclusa, em função da conciliabilidade das elites políticas. Foi esse componente de frustração — diante da anistia que perdoou os militares, da campanha pelas eleições diretas que fracassou, enfim, da constatação de que os militares conduziram a transição exatamente como queriam [...]. (FICO, 2013, p. 248)

Diante do que foi apresentado neste item, concluímos que para abordar o processo de abertura política os autores mobilizaram especialmente suas experiências como viventes

engajados na abertura democrática do período. Esse posicionamento evidencia a importância das memórias sociais na construção da narrativa didática sobre acontecimentos do tempo presente, além de permitir perceber o quanto seu posicionamento constitui a narrativa conferindo-lhe determinada direção argumentativa.

A análise de um outro livro, produzido por outro autor, já com um distanciamento de 15 anos do final da ditadura, nos permitirá enxergar mais elementos das implicações do tempo sobre a escrita da história escolar.

Fontes:

ALENCAR, Francisco, CARPI, Lúcia, RIBEIRO, Marcus Venício. *História da sociedade Brasileira*, 1ª Ed – Rio de Janeiro: Ao livro Técnico. 1979.

_____. *História da sociedade Brasileira*, 15ª Ed – Rio de Janeiro: Ao livro Técnico. 1996.

Referências Bibliográficas:

ABDALA, Rachel Duarte. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2003

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BATISTELLA, Alessandro. Um conceito em reflexão: o “populismo” e a sua operacionalidade. *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 1, n. 3. Edição especial - Lugares da História do Trabalhismo, 2012.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, v. 4, p. 01-11, 2005.

_____. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARCHEZAN, Renata Coelho Diálogo In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. *O regime político brasileiro*. Estudos CEBRAP. 1971.

CAIMI, Flávia E. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (Org). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Edupf, PP. 25-109, 1999.

CHOPPIN, Alain . História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte. Scielo Brasil. *Educação e Pesquisa*, 2004.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. *Varia História*. 2012, vol.28, n.47, pp. 43-59. ISSN 0104-8775. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v28n47/03.pdf> Acesso em: 20-04-2015.

_____. Versões e Controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.24, n. 47, p.29-60. 2004.

GOMES, Angela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. [1a edição de 1988].]

_____. Reflexões em torno de populismo e trabalhismo. *Varia História*, Belo Horizonte, no 28, dezembro 2002, p. 55-68.

HERMETO, Miriam. PEREIRA, Matheus Henrique de Faria. O ensino de história entre o dever de memória e o trabalho de memória: representações da Ditadura Militar em livros didáticos de história. *LPH Revista de História*, n. 19-2, Ouro Preto 2009.

IANNI, Octavio Ianni, *O Colapso do Populismo no Brasil*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 3a ed. 1975.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semánlise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n °. 2, 1996, p. 73-98.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre a história e a memória* In: Anais do I Seminário de Pesquisa e Prática Educativa – Os desafios da pesquisa do Ensino de História. Rio de Janeiro, 2009.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. Nº 10. São Paulo: PUC, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15

REIS FILHO, Daniel Aarão. *Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

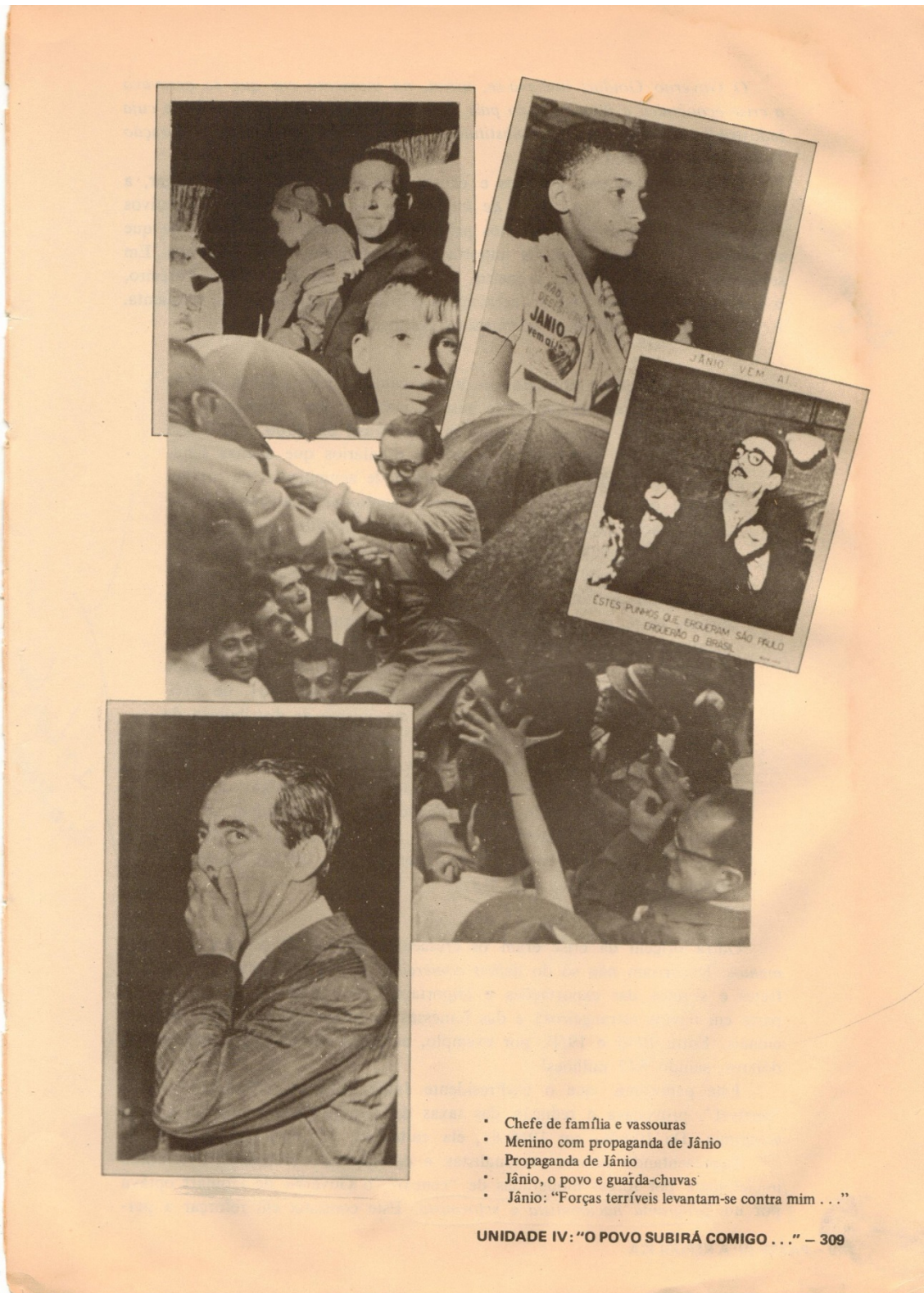
ROLLEMBERG, Denise. As Trincheiras da Memória. A associação Brasileira de Imprensa e a ditadura (1964-1974) In: ROLLEMBERG, Denise, QUADRAT, Samantha Viz (orgs.). *A construção social dos regimes autoritários. Legitimidade, consenso e consentimento no Século XX*. Vol2: Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SIMAN, Lana Mara. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A; et al. (orgs.) *Ensino de História e Educação*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2004.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. *Revista brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-102, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881998000200005&lng=e&nrm=iso.

Anexo 1:

Figura 1: Montagem fotográfica sobre o Governo de Jânio Quadros, 1979 p. 309.



Anexo 2:

Figura 2: Montagem fotográfica sobre o Governo de João Goulart, 1979, p. 314.



Anexo3:

Figura 3: O dia da posse. Brasília, 21 de fevereiro de 1961. Agência Nacional/Arquivo Nacional.



Anexo: 4

Figura 4: A renúncia, segundo Appe. O Cruzeiro, 7 de outubro de 1961. Biblioteca Nacional



Anexo 5:

Figura 5: Charge de Vilmar, Correio da Manhã.



Anexo 6:

Figura 6: Manobras militares em frente ao prédio do então Ministério da Guerra. Rio de Janeiro. 2 de abril de 1964. Correio da Manhã/Arquivo Nacional



Anexo 7: Figura 7: Charge de Cassio Loredano. Jornal do Brasil, 1 de abril de 1984.

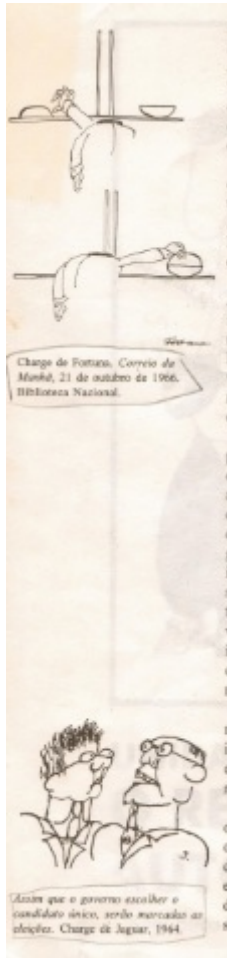


Anexo 8 e 9:

Figura 8: Charge de Fortuna. Correio da Manhã, 21 de outubro de 1966. Biblioteca Nacional.

Figura 9: Assim que o governo escolher o candidato único, serão marcadas as eleições.

Charge de Jaguar, 1964.



Anexo 10:

Figura 10: “Passeata dos cem mil”. Rio de Janeiro, junho de 1968. Correio da Manhã/Arquivo Nacional.



Anexo 11:

Figura 11: Charge de Reinaldo. In: Escândalos Ilustrados, de Reinaldo. Cadecri, 1984.

