



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jlhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Rocha, Helenice  
A Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras  
Espacio, Tiempo y Educación, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 97-120  
FahrenHouse  
Salamanca, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477447181005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## *A Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras<sup>1</sup>*

### *The Military Dictatorship (1964-1985) in Brazilian educational narratives*

**Helenice Rocha**

e-mail: [helarocha@gmail.com](mailto:helarocha@gmail.com)

*Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Brasil*

**Resumo:** O texto pretende apresentar conclusões parciais de pesquisa em que foi realizada análise comparativa entre as narrativas que tratam do tema da Ditadura Militar brasileira (1964-1985) no conjunto de livros didáticos de História do Ensino Fundamental aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2011). Busca-se no conjunto de narrativas tendências possíveis de produção de sentidos a partir de sua leitura, considerando que essas narrativas, na organização de seus componentes, possuem um potencial de significados, atualizado a cada leitura. Sendo narrativas sobre acontecimentos históricos recentes, conclui-se por uma atuação peculiar da memória social e da história, como mecanismos externos à narrativa que repercutem sobre seus mecanismos internos e possibilidades de significação da história. Nessa análise estão presentes, de forma ampla, referenciais de estudos da linguagem e da teoria da história, no que se refere ao ensino de história.

**Palavras-chave:** livro didático; historiografia; ensino de história; discurso; memória social.

**Abstract:** The text presents the partial conclusions of the research in which a comparative analysis was made of narratives that address the issue of Brazilian Military Dictatorship (1964-1985) within the set of History textbooks of Elementary School approved by the Brazilian National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2011). Possible trends of sense production based on reading are looked for in the set of narratives, considering that, in the organization of their components, such texts carry a potential of meanings which are updated at each reading. Since the narratives cover recent historical events, it is concluded that social memory and history play a peculiar role as mechanisms external to narrative that reflect their internal mechanisms and possibilities of history meaning. In this analysis, elements of language studies and theory of history, with regard to its teaching, are broadly present.

**Keywords:** textbooks; historiography; history teaching; discourse; social memory.

Recibido / Received: 08/08/2014

Aceptado / Accepted: 19/09/2014

---

<sup>1</sup> A pesquisa a que se refere o artigo, «Narrativas nos livros didáticos de História: entre diálogos e tensões» é objeto de apoio pelo Jovem Cientista de Nosso Estado da FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) e pelo Prociência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

(...) somos fundamentalmente uma história que vamos compondo a partir do que acontece, mas também a partir das várias histórias com as quais cruzamos ao longo da nossa vida: as contadas por outros, as que lemos ou às quais assistimos e que constituem um imenso patrimônio das histórias possíveis (Contardo Calligaris)<sup>2</sup>.

## 1. Introdução

Ao longo das últimas décadas têm sido recorrentes análises sobre o conhecimento histórico presente em livros didáticos desta disciplina escolar. Allain Chopin, em estudo da arte sobre essas pesquisas, afirma que essa é uma tendência ainda predominante, com o foco sobre a sua atualidade, carga ideológica ou correção. Seriam assim, pesquisas em livros didáticos, mas não sobre eles (2004)<sup>3</sup>. Essa tendência desconsidera o livro didático como um suporte, ele próprio, sujeito a exigências e limitações importantes em sua elaboração. Sendo o livro didático um instrumento importante na formação histórica de novas gerações, sua análise, inclusive no que se refere ao seu conteúdo, precisa considerar a historicidade desse artefato.

Concordando com o autor, compreendemos que os livros didáticos são portadores de um discurso peculiar, a narrativa histórica escolar, que é uma síntese resultante das apropriações realizadas pelos seus autores diante de demandas sociais. Para elaborá-los, são consultadas obras que apresentam conhecimentos históricos produzidos por historiadores e outros profissionais que fazem usos do passado, são levadas em conta constrições da tradição escolar, entre elas a distribuição e tratamento dos conteúdos curriculares nos tempos da escola, as demandas do público leitor - professores e alunos, e por extensão seus familiares - com finalidades sociais que extrapolam as do conhecimento acadêmico (Chervel, 1990).

O currículo da disciplina escolar História, base para a seleção e organização desses conteúdos, responde às finalidades sociais de transmissão de um legado vinculado ao passado, pactuado socialmente como parte dos conhecimentos e valores necessários à formação de identidades (Amezola, 2007, pp. 150-151; Carretero, 2010, p. 47). Apesar de criticada por ser uma pretensão um tanto anacrônica no que se refere à formação humana a partir de grandes narrativas<sup>4</sup>,

<sup>2</sup> Em entrevista concedida ao site Mundolivro, recuperado em 30/07/2014, de <http://wp.clicrbs.com.br/mundolivro/tag/narratologia/?topo=13,1,1,,e320>

<sup>3</sup> Em artigo que se originou de comunicação feita no XXII Congresso do ISHEE em Alcalá, Espanha.

<sup>4</sup> Um exemplo de crítica está na resposta do pensador e psicanalista italiano Contardo Calligaris, sobre o papel das narrativas na constituição subjetiva: «No fundo, traduzido nos termos do que estou tentando dizer, existem cada vez menos, aparentemente, grandes narrativas coletivas das quais a nossa faria parte. [...] É uma outra maneira de dizer que os grandes ideais do século 20 estão no mínimo sonolentos, se não feridos, senão ainda mortos. Mas acho que a gente não para de inventar, apesar de tudo, narrativas

essa finalidade segue orientando a constituição do currículo escolar e a formação de professores de história.

Atendendo a essa finalidade, a memória ocupa lugar relevante na definição curricular dos conteúdos de história, conforme afirmam Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon (1994, p. 47)<sup>5</sup>:

A memória seleciona os grandes episódios do passado, transforma os atores em heróis, oculta os eventos que prejudicaram a coesão do grupo (como guerras civis, grandes conflitos sociais, repressão do poder central, ocupação estrangeira...). A memória do grupo legitima o presente, constitui uma visão ideal do grupo, alimenta seu imaginário.

Essa memória está presente em diferentes espaços e produções sociais, como na escola, na mídia e seus produtos e no trabalho sobre o passado dos historiadores. No currículo escolar, a narrativa se constitui em uma composição da história e da memória, inclusive escolar, que define o cânone a ser ensinado e aprendido – o currículo de história –, segundo as finalidades sociais almejadas. E é referência tanto para os professores, em sua explicação sobre os conteúdos na aula como para os livros didáticos no seu processo de produção.

A partir dessas considerações, pretendemos apresentar algumas tendências observadas na análise comparativa entre as narrativas presentes em textos principais dos livros didáticos de história voltados ao Ensino Fundamental do Brasil, pertencentes a coleções aprovadas na avaliação feita pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2011 (PNLD/2011). Ao tratar dessas grandes tendências, visamos a potencialidade das narrativas na constituição de sentidos sobre o processo da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Veremos alguns potenciais de sentidos resultantes das escolhas feitas pelos autores na produção do texto, a partir de análise de alguns elementos constituintes dessa narrativa. Para isso, nos valeremos de elementos de análise selecionados nos estudos do campo da linguagem.

O PNLD, instituído na década de 1990, avalia o conjunto de livros submetidos ao Ministério da Educação (MEC) para distribuição às escolas públicas do Brasil, a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento,

---

coletivas. Talvez elas não tenham o mesmo caráter universal, aquele sentido de que a narrativa de cada um poderia encontrar seu lugar em uma espécie de História do Mundo, o que é um sonho do fim do século 18 que prossegue pelo século 19 inteiro e um bom pedaço do 20. Isso provavelmente acabou.» Em entrevista concedida ao site *Mundolivre* recuperado em 30/07/2014, de <http://wp.clicrbs.com.br/mundolivre/tag/narratologia/?topo=13,1,1,,,e320>

<sup>5</sup> Original em francês: «La mémoire sélectionne les grands épisodes du passé, transforme des acteurs en héros, occulte des événements qui nuiraient à la cohésion du groupe (du type guerres civiles, grands conflits sociaux, répression du pouvoir central, occupation étrangère...). La mémoire du groupe légitime le présent, elle donne du groupe une vision idéale, elle alimente son imaginaire». Traduzido do original no artigo de Cerri (2002).

publicados em edital voltado às editoras interessadas<sup>6</sup>. Entre esses critérios, há a necessidade de atualização da obra e de correção do ponto de vista da linguagem e do conhecimento histórico. Assim, essas características não estão em análise neste artigo, sendo pressupostas a partir de sua aprovação no PNLD.

Até o presente momento, no Brasil, a grande maioria dos livros didáticos de história apresenta um texto principal ou texto base que inicia as unidades ou capítulos, seguido ou paralelamente a textos e documentos complementares e exercícios. A narrativa presente nesse texto principal dá início à realização de um conjunto de procedimentos e sua leitura é a base principal, juntamente com a explicação do professor, para a realização das atividades que visam o ensino e a aprendizagem<sup>7</sup>.

Apesar de reconhecer o importante papel dos outros elementos presentes no livro didático, nossa escolha metodológica nesta pesquisa foi a de analisar a linguagem verbal do texto principal. Não caberia no seu escopo a análise de todos esses elementos componentes de cada livro, já que nosso propósito era comparar objetos da mesma natureza: textos principais com textos principais. Efetivamente, esses textos podem ser lidos em relação com cada elemento paratextual como imagens, vocabulário e infográficos, além de mapas e boxes informativos, assim, a análise comparativa seria infundável. Sabendo da importância potencial desses elementos, trabalhamos com a ideia que o professor e o aluno recorrem principalmente ao texto principal para acessar a narrativa sobre a história e para sanar dúvidas.

Não daremos destaque a cada coleção ou livro e nem aos seus autores. São obras contemporâneas, sendo que algumas coleções já foram aprovadas em diversas edições do PNLD e outras são mais recentes, evidenciando um mercado em movimento e uma narrativa canônica, já estabelecida como conteúdo escolar. Ou seja, a análise evidencia que não há diferenças discursivas expressivas quanto à autoria dessas narrativas, pois as exigências e limitações sociais impostas ao livro didático estabelecem um padrão que tende a se repetir. Entendemos que trabalhar com o conjunto de livros aprovados nos oferece a possibilidade de trata-los como

---

<sup>6</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar a escolha de livros distribuídos aos alunos da Escola Básica pública brasileira. É realizado trienalmente. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas. Para mais informações sobre o PNLD, ver: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article).

<sup>7</sup> As narrativas históricas estão em 15 das 16 coleções aprovadas no PNLD, sendo que uma dessas coleções não apresenta o formato anteriormente descrito, tendo sido excluída da análise. Essa coleção apresenta uma estrutura diferente dessa forma canônica dos manuais didáticos, não apresentando uma narrativa que funcione como núcleo e iniciador de um conjunto de procedimentos. Ela apresenta fragmentos selecionados de textos e outras fontes documentais, que devem ser analisadas pelos alunos em trabalho conjunto com o professor.

um corpus documental<sup>8</sup>. Trata-se de uma análise das narrativas sobre a ditadura militar, e não de como cada autor individual, em cada livro, aborda o tema. Assim, nos propomos a apresentar algumas tendências potencialmente presentes no conjunto de narrativas e relativas à produção de sentidos e, não, necessariamente, o que diz cada uma delas sobre o tema analisado<sup>9</sup>.

## 2. Entre a semelhança e a diferença: a narrativa histórica e a narrativa ficcional

Quando nos referimos aos potenciais de sentido de uma narrativa estamos dialogando eletivamente com referenciais de campos de estudo relacionados à linguagem: filosofia, linguística, análise do discurso e teoria da leitura, além da própria história. A partir desses referenciais diversos, podemos afirmar que o sentido não está lá, no texto, e sim no complexo processo que envolve a materialidade desse texto, seu autor e seus leitores. No caso da narrativa com finalidades didáticas, há ainda a considerar a mediação realizada pelo professor, que surge como um leitor específico, estabelecendo os limites pretendidos da leitura dos alunos.

Paul Ricoeur nos ensina que o sentido de um texto (qualquer texto) é criado no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele (apud Fiorin, 1997), no nosso caso, isso significa que os sentidos da narrativa histórica se constituem por mecanismos internos, textuais, e externos a ela própria. Entre os fatores internos estão as escolhas lexicais, a textualidade, a busca de clareza e de coerência global do texto. Entre os fatores externos destacamos o passado como objeto de experiência e a escrita e a leitura como (re) construções subjetivas desse passado, além das mediações realizadas pelos professores.

Todo texto também é uma proposta de sentido a ser compartilhada. Em uma narrativa histórica, o leitor encontra um texto expositivo de caráter factual e, ao mesmo tempo, um tratamento ao material factual, o que envolve uma perspectiva analítica. As propostas de sentido da narrativa sobre a ditadura militar no Brasil envolvem essas duas dimensões que atuam potencialmente na formação histórica dos alunos.

Esses referenciais evidenciam que, como narrativas, tanto a história quanto a literatura possuem pontos de aproximação e uma diferença fundamental. Concordamos com Luiz Costa Neto (2006, p. 395, nota) quando defende que:

---

<sup>8</sup> Em sua fase inicial o projeto está organizando um banco de dados denominado *narrativahistorica.com.br*, com elementos das narrativas presentes nas 16 coleções aprovadas no PNLD/2011 sobre os temas mais recorrentes. Futuramente este sistema estará aberto ao público.

<sup>9</sup> Aqui nos aproximamos da proposta teórica de formação discursiva, que responde pelo «sistema de regras que funda a unidade de um conjunto de enunciados sócio historicamente circunscrito» (Maingueneau, 1998).

a distinção entre escritas da história e literatura ganha em nitidez à medida que são mostradas como formações discursivas distintas, que partem de aporias específicas [...] história e ficção são princípios diferenciadamente enraizados na matéria da realidade.

Assim, como textos, ambas as narrativas são objetos linguísticos e históricos. A diferença fundamental entre elas está em seu enraizamento diferenciado na matéria da realidade<sup>10</sup>. Ao serem escritas, a história e a literatura se constituem em gêneros do discurso, estabelecidos na história da experiência humana com a linguagem. Sendo gêneros do discurso, entre outros, essas narrativas compartilham alguns elementos composicionais, como as formas de desenvolvimento do texto (início, desenvolvimento e conclusão), a intriga ou enredo que organizam de forma peculiar esse desenvolvimento e a presença de personagens que contribuem para o desenvolvimento da narrativa, atuando ou recebendo a ação de outro em determinado tempo e espaço (Bakhtin, 2003, p. 261).

De acordo com Antoine Prost ao analisar a escrita da história, a criação de enredo é o ato fundador pelo qual o historiador «recorta um objeto particular na ilimitada trama dos acontecimentos da história», incidindo sobre a definição dos atores e dos episódios (2008, p. 219). O enredo surge aqui como elemento de ligação que confere sentido, estabelecendo a relação do acontecimento isolado no interior de uma história narrada como um todo. Para isso, serve como ponto de encontro entre fatores díspares (agentes, fins, meios, interações, circunstâncias, acasos) e produz uma síntese do heterogêneo.

Segundo Nicolazzi, a partir de Ricoeur, o tempo configurado em um texto institui ainda a ponte que vai do autor para o leitor, tornando este apto para «seguir a história». Completamos, as formas linguísticas escolhidas para sua composição contribuem para essa aptidão. A compreensão de uma história narrada depende, assim, de sua competência discursiva para ser compreendida. «Compreender a história é compreender como e por que os episódios sucessivos conduziram a essa conclusão, a qual, longe de ser previsível, deve finalmente ser aceitável, como congruente com os episódios reunidos» (Ricoeur, 1994, p. 105).

No caso da narrativa histórica, o investimento em sua escrita é fruto do compromisso em ampliar o conhecimento sobre os homens em sua relação com o tempo, especialmente o tempo passado, a partir da crítica documental. As características da constituição de seu enredo – como a apresentação de sujeitos específicos, datas, locais e acontecimentos, produzem um efeito de realidade,

<sup>10</sup> Com o exemplo da abordagem sobre uma dor de cabeça, o autor diferencia a dor de cabeça de sua escrita e afirma: «A história, chamemo-la crua, não equivale à dor-de-cabeça, porque os tratamentos historiográfico e ficcional não são meras disciplinas distintas de um mesmo tipo de saber. Cada um deles retira a história crua da pura empiricidade para elaborá-la segundo modos bem diversos, em que o próprio de um é o impróprio do outro» (Costa Neto, 2006, p. 405)

propiciando a crença de que se refere a coisas que aconteceram de certa forma e se tornaram importantes para coletividades.

Uma diferença importante entre a narrativa histórica escolar e aquela produzida por historiadores é que a narrativa histórica escolar é uma síntese didática, visando contribuir para o ensinar e o aprender. Ou seja, mantém o compromisso de narrar o que aconteceu a partir de textos já produzidos - textos da área de conhecimento sobre o tema e fontes jornalísticas (especialmente quando o tema está vinculado a temas recentes) – para o ensino de história, realizado por alunos e professores.

### 3. Situando o problema: Os sentidos sobre a ditadura militar no Brasil

Visando situar a produção didática atual no percurso das narrativas sobre a ditadura militar no Brasil, realizamos breve pesquisa exploratória com livros publicados no período entre 1969 e 1978. Em um conjunto aleatório, selecionamos três livros do período<sup>11</sup>. Neles, não há a menção à palavra ditadura ou é feita a referência ao golpe de Estado como tal. Os títulos e menções ao acontecimento tratam o período como integrando a «República Nova», iniciada em 1930 ou a partir de 1945, no livro de Ilmar Rohloff de Mattos e no de Sérgio Buarque de Hollanda, respectivamente. A menção ao golpe é feita como «Deposição de João Goulart pelas Forças Armadas» pelo primeiro e «O Movimento de 31 de março de 1964» pelo segundo livro. A obra de Armando Souto Maior apresenta o período militar no capítulo «A redemocratização do país» e denomina o golpe de «Revolução Gloriosa.» Vemos que a proximidade dos acontecimentos e as interdições postas pelo próprio regime de exceção desafiaram os autores quanto ao quê e como falar (Orlandi, 1994, p. 59).

A denominação de Ditadura Militar para o processo histórico transcorrido entre 1964 e 1985 passou a ser utilizada nos títulos e menções presentes nos livros didáticos de história a partir do reconhecimento tácito do período como ditadura e da possibilidade de sua enunciação como tal<sup>12</sup>. As narrativas sobre a ditadura foram se transformando ao longo da década de 1980. É nesse momento que os livros didáticos começam a afirmar a existência de um período ditatorial e a mencionar o golpe militar, alguns deles de forma ainda tímida.

Percebe-se, nessa breve pincelada em livros do próprio período, o movimento de estabelecer uma linha divisória entre o presente e o passado, deslocando

<sup>11</sup> As referências dos livros citados, na ordem, são: Mattos et al. (1975); Hollanda et al. (1972); Souto Maior (1969).

<sup>12</sup> Entendemos enunciação como Ducrot, como «o acontecimento constituído pela aparição de um enunciado» (Ducrot, 1987).



para o passado a dolorosa ou ao menos desconfortável experiência social da ditadura. Temos assim, em 2014, passados 50 anos do início e quase 30 de seu fim, um contexto instigante para a análise do tratamento do tema da ditadura militar nos livros didáticos de história. A partir da abertura política, ocuparam o cargo de presidente da república pessoas que foram participantes ativas da vida política naquele período, em posições diversas, do lado do poder constituído e de sua oposição. Processos atuais como o da abertura dos arquivos da ditadura e o funcionamento das comissões da verdade, que trazem a público o depoimento de participantes do acontecimento e do processo subsequente a ele e de suas repercussões, mobilizam lembranças de outros tantos da mesma geração dos depoentes, tendo vivido a ditadura de formas semelhantes ou contrárias (Fico, 2004).

O tratamento desse tema se configura como um exemplo da história recente, também denominada como História do tempo presente (Dosse, 2012). Essa história apresenta implicações que funcionam como mecanismos externos na produção da narrativa sobre a ditadura militar. Os livros didáticos necessitam constituir uma narrativa que sintetize a história e inclua tal processo em sua narrativa maior sobre a nação. Nos parâmetros colocados para a produção dessa história, as narrativas tratam de um tema traumático e recente, construídas a partir de elementos da memória social e da história. Tratam da experiência dos sujeitos, contada pela memória, e da reflexão histórica sobre essa experiência. Considerando esse contexto, na sequência apresentamos algumas conclusões sobre sentidos oferecidos como propostas, a partir das narrativas dos livros didáticos de história do PNLD/2011.

#### **4. A narrativa sobre a ditadura militar nos livros didáticos: o todo e suas partes**

A coerência, um dos mecanismos internos ao texto, diz respeito aos aspectos da organização e estabilização da experiência humana no texto, conforme afirma Marcuschi (1986, p. 28). Sua base é a continuidade de sentidos em meio ao conhecimento ativado pelas ideias do texto. Começamos nossa análise com o reconhecimento da estrutura composicional da narrativa em cada um dos livros examinados. Em todos eles existe uma sequência que se inicia nos seus antecedentes, na crise do governo João Goulart, que teria provocado o golpe de Estado, se desenvolve com os diferentes momentos do período ditatorial e destaca os presidentes da república do período. A narrativa sobre a ditadura militar no Brasil também apresenta aspectos da economia e da política do período e termina com a posse de Tancredo Neves em 1985, eleito de forma indireta após o movimento popular das «Diretas Já.» Este é o resumo da história que ecoa em todos os 15 livros de História que apresentam a narrativa analisada.

Em todas as coleções o tema é tratado no volume relativo ao nono ano do ensino fundamental, distribuído em sua progressão em capítulos de forma diversa. A narrativa se desenvolve em apenas um capítulo ou em capítulos separados que encadeiam o seu desenvolvimento, ou alternados, com capítulos sobre a história mundial. Dos 15 volumes analisados, seis apresentam a ditadura em apenas um capítulo, cinco em capítulos encadeados e quatro integrados ou intercalados com a história mundial.

Nos volumes em que essa narrativa ocorre em um capítulo, é enfatizada uma abordagem especialmente política e aglutinadora da história: período democrático que antecede a ditadura, ditadura e redemocratização. Nos cinco volumes que apresentam a narrativa encadeada mas distribuída em mais de um capítulo, alguns subdividem o período da ditadura em seu momento inicial, os «Anos de Chumbo» e do «Milagre Econômico», e finalmente a abertura democrática, que algumas vezes é deslocada para o capítulo relativo à redemocratização ou Nova República. Essa distribuição contribui para a apresentação de subtemas, como a resistência, habitualmente tratada na forma de produção cultural e da luta armada.

Em um grupo menor de livros a história mundial se intercala ou integra com a história do Brasil em uma tendência atual das publicações de História - a organização integrada de temas da história nacional com temas da história mundial, ou ao menos intercalada, em capítulos diversos<sup>13</sup>. Nesses temas, apresentam a descolonização da Ásia e da África e aspectos relacionados à Guerra Fria como momento específico do socialismo e do capitalismo mundial. Algumas coleções estabelecem nexos mais claros entre esses tópicos e a ditadura militar e, outras, não. Um bom exemplo dessa alternância nos é oferecido pelo volume do 9º ano da coleção 1, que distribui o tema, em sua relação com a história mundial<sup>14</sup>:

Capítulo 11: O Golpe de 1964

Capítulo 12: A descolonização da Ásia e da África

Capítulo 13: A expansão e crise do socialismo

Capítulo 14: A reorganização e o apogeu do capitalismo

Capítulo 15: Brasil: os anos repressivos do regime militar

Capítulo 16: O final do governo militar no Brasil

Capítulo 17: A Nova república no Brasil<sup>15</sup>

<sup>13</sup> As coleções de livros didáticos de história no Brasil durante algumas décadas tiveram sua organização separada em história nacional (História do Brasil) e história geral, com dois volumes para cada história. Dessa maneira, quando o tema da Ditadura Militar no Brasil era tratado, sua narrativa possuía certa continuidade na história nacional. Para mais detalhes sobre a organização das coleções de História do PNLD/2011 ver Guia dos Livros Didáticos de História: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12389&Itemid=1129](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129)

<sup>14</sup> Seguindo a proposta apresentada, não denominaremos cada coleção ao tomar exemplos. Elas são tratadas pelo número de identificação. Para ver a relação completa das coleções mencionadas, ver Guia dos Livros Didáticos de História: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12389&Itemid=1129](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129)

<sup>15</sup> Nesse capítulo é apresentado o final do período ditatorial.

Neste livro observa-se que o desencadeador ou estopim do golpe e o próprio golpe de Estado são apresentados no Capítulo 11 e somente são recuperados após três capítulos que tratam de temas com maior ou menor relação com a ditadura militar. No que se refere ao potencial de produção de sentidos, tal característica deste e de outros livros - a separação em capítulos diversos, bem como algumas vezes a forma alternada entre a história nacional e a história mundial - pode dificultar a compreensão do enredo, exigindo recapitulações e repetições, o que é realizado em parte nas narrativas das coleções, especialmente nas introduções dos capítulos.

O trabalho de leitura é um dos aspectos externos ao texto, envolvendo a bagagem experiencial dos alunos – inclusive de leitura – para o estabelecimento de nexos entre os capítulos dedicados à história do Brasil e à mundial, bem como exige que o aluno recupere os nexos da narrativa interrompida sobre a ditadura. Quando essa exigência não se realiza o leitor se vê diante de uma ditadura no Brasil que se inicia sem motivo algum, e termina sem explicações, além da vontade dos militares. Lembremos da advertência de Ricoeur sobre a necessária aptidão do texto para ser compreendido. Assim, se a história integrada responde a algumas necessidades de âmbito didático e histórico, por outro, pode comprometer a compreensão na leitura da narrativa, o que exige cuidados adicionais em sua produção.

Na continuidade do artigo, trataremos as narrativas em sua unidade composicional, abstraindo as separações e alternância entre essas seções e os sentidos que propiciam, ou não.

## 5. O estopim da narrativa: A crise no governo Jango

A situação que antecede o golpe de Estado que inicia a ditadura é de crise generalizada. E é a essa crise que as narrativas atribuem o desencadeamento do golpe de Estado. A forma de apresentar esse fator desencadeador é que difere um pouco entre as coleções, especialmente no que se refere ao tratamento discursivo conferido às forças sociais que agiram naquele momento. Essa forma diversa também constitui potenciais de sentidos diversos na construção do enredo.

As narrativas constroem um percurso em que Jango é empossado após a renúncia de Jânio Quadros em um quadro de crise institucional. Mencionam que o presidente estava entre forças antagônicas – algumas vezes denominadas claramente e outras não – e que, sem ajuda do parlamento, buscou o apoio popular diretamente através da aproximação com as camadas populares, em ações como o muitas vezes citado comício da Central do Brasil, semanas antes do Golpe. Arrolam algumas das ações do governante que vieram a aprofundar a crise em

suas dimensões política e econômica. Algumas mencionam reações de grupos sociais que vieram em apoio, ou contra as ações de Jango. Em algumas outras são mencionados nomes dos sujeitos individuais que atuaram mais fortemente no desenrolar dos acontecimentos. Em outras, ainda, há referência a tendências ideológicas expressas por correntes políticas ou econômicas, sem denominação clara dos grupos ou personagens que fariam parte dessas correntes. Entre esses sujeitos e suas ações, elementos macroestruturais, como a inflação e as relações internacionais.

Como esses diferentes atores representam graus diversos de abstração e generalização e os alunos da escola básica, em princípio, ainda não conhecem as relações possíveis entre eles, percebe-se aí uma dificuldade potencial para o trabalho de conferir sentido aos fatores que propiciaram o estabelecimento da ditadura. Representamos esse movimento no quadro abaixo:

Tipologia dos sujeitos concretude/abstração	Os sujeitos mencionados nas narrativas
Sujeito individual, com denominação de nome ou função institucional	João Goulart, Leonel Brizola, Carlos Lacerda, Magalhaes Pinto, líder sindical, governador
Sujeito coletivo, relativo a grupos sociais delimitados	Estudantes, políticos, intelectuais, jovens, militares, empresários, fazendeiros
Sujeito coletivo institucional ou nacional	Partidos políticos, Igreja, Congresso, Forças Armadas, UDN, PCB, PTB, Estados Unidos, Ligas camponesas,
Grupo de sujeitos coletivos, conformando uma corrente de pensamento ou classe	Conservadores, esquerda, direita, vanguarda, classes populares, camadas médias da sociedade, (sujeitos do) campo, (sujeitos da) cidade, capitalismo internacional, comunismo.

As narrativas presentes na maior parte dos livros apresentam uma associação mais ou menos direta dos setores mais conservadores ou de direita da sociedade a um grupo de políticos ou de partidos, à Igreja Católica, ao grande empresariado, aos militares e às camadas médias da sociedade. E dos setores de vanguarda, ou de esquerda, apresentados em algumas coleções como os preocupados com a melhoria das condições de vida dos segmentos populares, outro grupo de políticos ou de partidos, os estudantes, intelectuais, líderes sindicais e de trabalhadores

rurais<sup>16</sup>. Em algumas narrativas, apenas esses segmentos populares são mencionados como povo.

As lacunas nessas articulações são preenchidas de forma heterogênea pelas diferentes coleções. Parece estar claro para seus autores quem era quem e suas relações com grupos ou correntes. Para os remanescentes do período, existe alguma clareza sobre quem foi Carlos Lacerda ou Leonel Brizola, sobre o papel do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) ou do Partido Comunista Brasileiro (PCB) no jogo político e na história brasileira. Mas, para estudantes da faixa etária de 14 anos, nascidos em torno do ano 2000, muitas vezes esse movimento aparentemente aleatório entre sujeitos individuais, coletivos e correntes ideológicas que participaram daquela crise, em polos iguais ou opostos, mostra-se um possível obstáculo para a compreensão dessa história. O potencial de produção de sentidos presente nessas narrativas sugere ao leitor principiante mais uma confusão do que uma polarização.

Um exemplo está na narrativa da coleção 9, vol. 8, p. 185, que associa no segundo trecho «os mais diversos setores da sociedade» à base política do presidente João Goulart. Entretanto, os segmentos sociais mencionados não sugerem explicitamente essa mobilização generalizada de toda a sociedade:

Fortalecido pelo apoio popular, Goulart articulou um plano econômico que previa o combate à inflação [...] e a implementação das chamadas reformas de base. A mais polêmica delas era a reforma agrária, [...]. Essas propostas foram debatidas pelos mais diversos setores da sociedade. No campo, a campanha em defesa da reforma agrária era liderada pelos sindicatos e confederações. Nos grandes centros urbanos, sindicalistas, intelectuais e estudantes promoviam manifestações de apoio às reformas.

Poucas obras apresentam uma denominação para as forças sociais e sua relação com os sujeitos individuais ou coletivos nessa polarização. Mencionam oposição, mas não fica claro quem faz parte da oposição. Dessa maneira, existem lacunas de sentido a serem preenchidas pelo leitor, que não discerne os movimentos realizados pelos protagonistas e antagonistas desse enredo e suas relações com o golpe. Como exemplo, o trecho: [...] A oposição organizou em São Paulo a «Marcha da família com Deus pela Liberdade», que mobilizou as camadas médias da população. A ala conservadora da Igreja Católica apoiou essa marcha»...

Há divergências sobre esses antecedentes no âmbito da própria produção histórica. Há explicações que passam pelos eventos políticos e outras que remetem a fatores macroestruturais. Fico sintetiza a dificuldade no âmbito da histo-

---

<sup>16</sup> Fiorin (2004) apresenta uma crítica ao ensino escolar de substantivos concretos e abstratos, por ocorrer desarticulado da compreensão de textos. Sua observação é pertinente ao ensino de história, pois os sujeitos históricos possuem diferentes graus de concretude, conforme vemos no quadro, o que é muitas vezes desconsiderado na construção dessas narrativas.

riografia: «A carência de análises político-institucionais talvez se explique pela grande dificuldade teórica de bem correlacionar os eventos da pequena política aos condicionantes estruturais» (2004, p. 19).

A narrativa escolar tenta sintetizar essas explicações divergentes de forma inteligível para os alunos. Algumas coleções investem em transitar entre o evento e a estrutura, se destacando por seu esforço de explicação e correlação entre os diferentes níveis, mais ou menos concretos ou abstratos de sujeitos.

Um exemplo está em uma das narrativas em que se fala sobre «forças antagônicas» e são realizados com mais clareza os movimentos que passam pela definição do antagonismo entre elas e é claramente evidenciada a associação com sujeitos coletivos ou individuais que representam tais forças. Vejamos essa construção de sentidos na Coleção 10, vol. 8, p. 197:

- 1º movimento: caracterização da existência de grupos: «A partir de 1963, as lutas políticas intensificaram-se no país. Os diversos grupos mobilizaram-se para defender seus interesses. »
- 2º movimento: caracterização de um dos grupos: «Desde 1962, os operários estavam organizados no Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Quanto aos trabalhadores rurais, na década de 1950 haviam criado as Ligas Camponesas...[...] Nas universidades, atuava a União Nacional dos Estudantes, entidade bastante atuante na vida política da época.
- 3º movimento: Caracterização do grupo antagônico: «Contra ele posicionavam-se jornais da grande imprensa [...], um grande número de empresários e fazendeiros, bem como setores importantes da classe média e da Igreja Católica.»
- 4º movimento: Denominação de esquerda e direita para as forças antagônicas e a posição delicada de João Goulart: «João Goulart viu-se numa situação difícil, tendo de manobrar entre forças antagônicas. A esquerda queria mudanças imediatas e radicais [...] A direita, por sua vez, acusava Jango de estar conduzindo o país para o comunismo».

Afora algumas coleções que realizam um investimento discursivo para a articulação mencionada, vemos que, apesar de todas as narrativas apresentarem a crise do governo Jango como o estopim da ditadura militar, a forma de construção do enredo e seu desdobramento em muitas delas não contribui efetivamente para o estabelecimento de sentido para as partes em disputa, repercutindo na compreensão da sequência causal do golpe.

Se nos voltarmos estritamente para os aspectos linguísticos, Fiorin (2004) propõe a caracterização de palavras com sentidos concretos ou abstratos articulada ao funcionamento dos textos. Considerando que essa oposição constitui uma

categoria da linguagem e não da realidade, define que concreto é o termo que remete a algo presente no mundo natural, entendido como «os universos produzidos pelo discurso.» E abstrato é a palavra ou expressão que não se refere a algo efetivamente presente no mundo natural, mas exprime categorias que organizam os elementos aí existentes.

Sua definição contribui para que consideremos o desafio de ensinar história a alunos que ainda estão constituindo sua compreensão sobre o mundo social em sua discursividade e historicidade. O «político», por exemplo, que muitas vezes é traduzido como corrupto a partir da bagagem experiencial dos alunos, precisa ser problematizado e historicizado, para que se perceba sua filiação a ideias e correntes ideológicas. Esquerda, direita, comunistas, comunismo, conservadores, Forças Armadas são categorias que organizam os elementos presentes no mundo social ou natural. Não estão dados nesse mundo.

Sua observação é pertinente ao tema da nomeação dos sujeitos históricos que atuam como personagens na narrativa. Eles possuem diferentes graus de concretude, ou de inserção no mundo social, conforme vimos no quadro anterior, o que é muitas vezes desconsiderado na construção de narrativas históricas escolares. Tal desconsideração pode propiciar uma compreensão diversa da pretendida pela obra. Ou pior, a não compreensão.

## 6. Formas de contar a ditadura: os sujeitos e suas ações

O conjunto de narrativas trata do período que se inicia com o golpe de Estado como agenciado principalmente pelas forças armadas brasileiras. Poucas coleções mencionam explicitamente a participação da sociedade civil durante a ditadura, atribuindo a determinados representantes da elite uma aliança com os militares para o Golpe, como no trecho abaixo da Coleção 2, volume do 9º ano, p. 208:

Em 1964, setores civis e militares arquitetaram um golpe de Estado que derrubou o governo do presidente João Goulart e deu início ao período da ditadura militar no Brasil. As forças que apoiaram o golpe de 1964 – formada pelos grupos mais conservadores da sociedade brasileira, incluindo partidos políticos, representantes das elites econômicas nacionais e internacionais – acreditavam que a implantação de um governo forte, com base militar, seria capaz de promover.

Os sujeitos elencados na confusa crise do governo João Goulart são sintetizados em uma «elite» econômica e política conservadora que se associa aos militares. Em muitas dessas narrativas, ocorre a apropriação do termo proposto por uma nova historiografia do período como «golpe civil-militar»<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> É o caso do artigo de Daniel Aarão Reis, publicado no Jornal O GLOBO em 31-03-2012.



Entretanto, após esse momento, mesmo esses apoiadores desaparecem da narrativa, que passa a se desenvolver em torno das ações dos militares, representados na figura dos presidentes militares do período. Dessa maneira, se no momento da crise do governo João Goulart há uma profusão de setores, grupos e indivíduos em luta, a partir da implantação da ditadura menciona-se passeatas pontuais até 1969, apesar de ocorrerem com grande afluência de sujeitos específicos: estudantes, intelectuais e classe artística, quando é baixado o mais violento ato institucional, o AI 5. De certa maneira, a narrativa elege os manifestantes como representantes da presença e participação como oposição da sociedade civil durante a vigência da ditadura.

Essa lacuna encontra correspondência nas referências utilizadas e na produção historiográfica. Muitos historiadores sustentam que a participação civil ocorreu no momento do golpe e depois os militares ocuparam o Estado. Mas isso também não está dito nas narrativas. A esse apagamento dos outros sujeitos sociais e ao foco quase exclusivo nos militares na implantação da ditadura segue-se, em poucas coleções, uma justificativa para a tolerância social ao golpe militar: «A expectativa era que ele apenas completasse o mandato de João Goulart [...] por isso, inicialmente, muitos setores não se opuseram ao novo governo. Porém, o governo militar se prolongou» (Coleção 11, volume 9º ano, p. 196).

A maioria das coleções desenvolve sua narrativa sobre a ditadura a partir da sucessão de presidentes, conforme a tradição da história escolar sobre o período republicano brasileiro. Seguindo o mesmo modelo, o conjunto de generais do período é apresentado com suas realizações, especialmente no que se refere aos atos institucionais que contribuíram para a manutenção do regime de exceção, explicados em maior ou menor detalhe nas diferentes coleções.

Algumas coleções se valem de uma categorização criada na produção historiográfica nacional e baseada na ciência política, que relaciona os militares, e por conseguinte, os presidentes, a duas tendências dentro do pensamento militar à época: a linha moderada, mais intelectualizada, e a linha dura, que seria a principal responsável pela face violenta da ditadura<sup>18</sup>. Em algumas obras são apresentadas épocas dentro do regime militar: «Anos de Chumbo», «Milagre econômico», «transição» ou «abertura», relacionadas a determinadas características do âmbito político (repressão, censura, mobilização social, resistência), econômico (desenvolvimento, empréstimos, obras monumentais, inflação) ou ainda cultural (vitória na Copa do Mundo, produção artística de resistência, alienação). Essas denominações se combinam, caracterizando o período de governo de cada presidente militar.

<sup>18</sup> Como exemplo dessa proposição no âmbito da historiografia, ver Fausto (2012).



Ao referir-se à face mais sombria da ditadura, sintetizada na denominação «Anos de Chumbo», as coleções silenciam sobre o possível consentimento social às ações atribuídas à linha dura dos militares: prisões, torturas, assassinatos, desaparecimentos inexplicados. A denominação «porões da ditadura», utilizada por vezes, distancia tais atos da vida cotidiana e da responsabilidade social pela sua ocorrência. Uma das narrativas justifica que «as ações dos militares dentro desses órgãos eram totalmente omitidas da população, que, em razão da censura, se mantinha desinformada das atrocidades cometidas pelo regime» (Coleção 1, vol. 9º ano, p. 197).

Dessa maneira, é possível perceber alguns movimentos da narrativa na incorporação da sociedade e de seus segmentos ao longo do período. No primeiro momento, já registrado, a sociedade civil é representada por artistas, intelectuais e estudantes que participam de passeatas contra o regime nos primeiros momentos da ditadura. Algumas lideranças políticas se interpõem e são neutralizadas com o exílio. A seguir, diante do endurecimento do regime, cria-se e desaparece o movimento da luta armada, justificado por esse endurecimento. E uma parte da produção artística é qualificada, da mesma forma que o movimento da luta armada, como representante da resistência ao regime<sup>19</sup>.

Percebe-se assim que um mecanismo externo ao texto, sua composição a partir da intertextualidade com a produção historiográfica, ela própria afetada pela vivência e necessidade de posicionamento diante dos acontecimentos, afeta diretamente o potencial de sentidos da narrativa sobre a ditadura.

## 7. O desfecho da ditadura militar no Brasil

O desfecho da ditadura transcorre com o gradual fortalecimento da sociedade civil como protagonista da história, no conjunto das narrativas analisadas. Mesmo nas obras cujos capítulos se organizam tendo como referência cada presidente e suas realizações, o nome do último presidente, João Baptista Figueiredo é pouco citado, sendo atribuído protagonismo a segmentos sociais: sindicatos, a Igreja, artistas, o Congresso, diversos políticos – muitos retornados do exílio e alguns outros presentes na vida política como Dante de Oliveira, Ulisses Guimarães e Tancredo Neves. No conjunto das narrativas, especialmente nas dimensões política – institucional e no plano da expressão dos direitos civis, incluindo a liberdade de expressão, os militares foram recuando em suas medidas de exceção e, ao mesmo tempo, possibilitando a reabertura, como no caso da anistia, que trouxe de volta ao país personagens exilados no início da ditadura.

<sup>19</sup> Tal posicionamento, encontrado na maioria das narrativas analisadas se constitui em releitura de obras que clamam pela atuação social de resistência durante a ditadura, o que começa a ser problematizado por historiadores do período. (Rollemberg, 2006).

O momento mais marcante registrado pelas diferentes narrativas antes do desfecho, demonstrativo do fortalecimento da sociedade como sujeito histórico é o movimento das «Diretas já», quando milhares de pessoas foram às ruas em diferentes cidades para declarar o desejo de acabar com a ditadura através do fim das eleições indiretas para presidente. Afinal, o cargo de Presidente da República era ocupado por meio da eleição em um colégio eleitoral que durante a ditadura propiciara a continuidade dos militares à frente do mais alto cargo do Executivo federal.

O projeto de lei sobre as eleições diretas foi derrotado, mas surgiu uma candidatura de consenso entre os partidos para concorrer ao colégio eleitoral. Com um toque trágico, houve a morte do presidente eleito na véspera de sua posse, dando-se prosseguimento ao rito de transmissão do poder ao vice-presidente, José Sarney. A partir desse governo resultante de um processo planejado de retirada do poder pelos militares, a democracia se restabeleceu no Brasil.

Entretanto, mais uma vez, se por um lado todas as narrativas relatam esses acontecimentos, com os nomes dos personagens envolvidos, as datas e os locais, uma parte dos livros não explicita esse momento de passagem claramente. Muitas narrativas não deixam suficientemente claro que a eleição indireta dos primeiros civis, comprometida com uma carta de intenções democrática que se consubstanciaria na constituição cidadã concretizou a retirada dos militares do poder, acabando com a ditadura que durara 21 anos.

Vejamos um exemplo de desfecho pouco elucidativo na conclusão da narrativa presente na coleção 8, volume do 9º ano, pp. 207-208:

Passada a decepção pela derrota da emenda Dante de Oliveira, organizaram-se duas chapas que concorreram às eleições indiretas para a presidência da república. Pelo PDS candidatou-se Paulo Maluf; da coligação PMDB/PFL (Partido da Frente Liberal, criado por um grupo que se desmembrou do PDS), candidatou-se Tancredo Neves, que saiu vencedor no colégio eleitoral em janeiro de 1985. [...] José Sarney assumiu a presidência da República no mesmo dia da morte de Tancredo Neves, herdando dos governos anteriores uma grave crise caracterizada por dívida externa, desemprego e arrocho salarial.

Uma apreciação comparativa entre José Sarney, o vice presidente que acaba por ocupar a presidência, e os militares se constitui em uma última e vaga referência aos militares no parágrafo seguinte:

Embora pertencendo a um partido conservador, o PFL, José Sarney [...] representou um consenso – melhor ele que os militares.

Dessa maneira, no momento da abertura os militares se retiram de cena do mesmo modo que desaparece a sociedade brasileira como sujeito histórico durante

boa parte da ditadura militar. Essa retirada silenciosa e silenciada concretiza o desejo do presidente Figueiredo, citado em apenas uma das narrativas: «Que me esqueçam!».

Conclui-se que existe descontinuidade no estabelecimento dos personagens sociedade civil e militares na narrativa sobre a ditadura civil-militar brasileira. Como visto no segmento anterior, existe uma tendência no conjunto das coleções de apresentar a sociedade à época de Jango dividida entre concepções ideológicas acerca de seu projeto. Durante a ditadura os setores de vanguarda, ou de esquerda, permanecem existindo e agindo de diversas formas e os conservadores, ou de direita, desaparecem da cena pública, não sendo mais mencionados. Os «militares» e cada presidente em seu período, passam a personalizar o pensamento e a ação conservadora. Em grande parte das coleções, no fim da década de 1970 e início da de 1980, no momento da abertura, toda a sociedade como que ressuscita – de forma coesa – participando de passeatas e manifestações públicas, fortalecendo movimentos sociais diversos, como sindicatos e associações, propondo e endossando ações pelo fim da ditadura.

Assim, as narrativas analisadas atribuem à sociedade brasileira como um todo a responsabilidade pelo enfraquecimento da ditadura, mesmo quando silencia ou se ausenta. Tal tendência sugere existir uma questão – que sabemos extrapolar os livros didáticos – em torno de quem é a sociedade brasileira, em sua diversidade e historicidade.

A partir dos sujeitos coletivos apresentados no quadro anterior, uma parte das coleções sugere uma associação subliminar entre a sociedade, o povo e segmentos populares, estabelecendo uma dicotomia entre povo e elite, tal como se essa elite não fizesse parte da sociedade em sua historicidade.

Se, por um lado, uma narrativa de síntese como a do livro didático possivelmente terá dificuldades para expor e trabalhar com a complexidade constitutiva dessas categorias organizadoras do mundo social, por outro, a assunção de dicotomias que simplifiquem tais categorias pode não habilitar o leitor a compreender de forma mais adequada tais narrativas. Afinal, se a narrativa é uma proposta de sentido e entre esses sentidos está o de sua perspectiva analítica, dessa forma podem se perpetuar visões simplificadas sobre as relações sociais nas novas gerações.

## 8. O dissenso historiográfico e o consenso da narrativa escolar

Beatriz Sarlo, em sua obra «Tempo Passado» diferencia história e memória, considerando o lugar social da memória mas, ao mesmo tempo, defendendo a especificidade da história no enfrentamento do passado (2007). Ela também diferencia, a partir dessas duas noções, os usos sociais da memória e da história,

discernindo os compromissos de ofício na produção do conhecimento histórico, a mobilização da história/memória pelos meios de comunicação segundo as regras do mercado cultural e as expectativas sociais quanto à história escolar.

A autora sustenta que, diferentemente da exigência crítica da história de matiz acadêmico, existe uma expectativa social de que a história escolar apresente aos alunos uma narrativa com princípio, meio e fim, em que a sequência causal esteja clara para seu público e os pontos de dissenso sejam superados em favor das finalidades sociais do seu ensino. Nesse sentido, a história e a memória seriam mobilizadas diferentemente na instância didática e a produção de uma narrativa compreensível pelo público estudantil estaria no horizonte dos usos do passado pela escola.

Ao analisar o tratamento do tema da ditadura militar no Brasil nas narrativas de livros didáticos de história do Ensino Fundamental, é possível concluir que elas atendem à finalidade social de apresentação de uma história compreensível às novas gerações, porém com algumas lacunas e incongruências relativas a mecanismos internos e externos ao texto.

Em relação aos aspectos internos ao texto, muitos livros padecem de pouca interligação, que confere coerência, entre diferentes denominações relativas aos sujeitos históricos que atuaram no momento, necessitando conferir maior clareza quanto às relações de pertencimento ou antagonismo entre correntes de pensamento a que se filiavam os segmentos sociais, bem como os indivíduos. Ainda como elementos internos, a narrativa não contribui, seja pela separação e alternância em capítulos sem remissão aos capítulos anteriores, seja por não estabelecer nexos causais claros, entre os fatores propiciadores, desenvolvimento da ditadura e seu desfecho.

A história tem princípio, meio e fim, mas as relações entre essas partes não está suficientemente clara para o jovem leitor. Com isso, a proposta de sentidos da narrativa perde seu potencial de compreensão. Passeia-se algumas vezes pelos acontecimentos em seus detalhes jornalísticos, lugar de existência plena dos sujeitos individuais, mais ou menos inseridos em grupos e correntes que atuam como sujeitos coletivos, sem explicitar suficientemente as relações existentes entre esses elementos para leitores de novas gerações.

Em relação aos mecanismos externos de constituição do texto, considerando que qualquer texto dialoga com outros textos e com a realidade social, destaca-se a apropriação didática de um conjunto heteróclito de registros sobre acontecimentos recentes. A análise realizada permite concluir que a narrativa escolar padece dos constrangimentos próprios da temporalidade em que ela é escrita, a partir de outras escritas também constrangidas. São fontes produzidas no calor da hora, sob o impacto da memória e dos deveres que se constrói em relação a ela.

Segundo Fico, a abordagem propriamente histórica sobre o golpe de 64 e o regime que o sucedeu é recente, em um movimento de incorporação, pelos historiadores, de temáticas tratadas quase exclusivamente por cientistas políticos e sociólogos e narradas pelos próprios partícipes até então. O autor acrescenta que a literatura ficou marcada, em uma primeira fase, por dois importantes gêneros. O primeiro, pela busca de caracterização das crises militares de países como o Brasil, amparados em especial pela ciência política. O segundo gênero se caracteriza pela memorialística, tendo surgido e crescido durante a abertura política no governo Geisel. O autor afirma: «Foi essa memorialística que constituiu o primeiro conjunto de versões sobre a ditadura militar, algumas das quais se revelariam mitos ou estereótipos» (2007).

Dessa maneira, os problemas da escrita da narrativa histórica escolar se referem em parte a suas fontes, pois ela mobiliza a produção histórica sobre o período publicada entre 1986 e 2007, intensamente marcada pela história do tempo presente e sua problemática. Em tese, a história acontecida recentemente repercute sobre a escrita histórica e jornalística, a seguir sobre a escrita didática e depois, sobre a leitura escolar da narrativa sobre os acontecimentos narrados nessas histórias. Entretanto, ao serem demandados a escrever sobre acontecimentos recentes, autores de livros didáticos encontram escassez ou mesmo ausência de fontes.

Diversas obras voltadas ao grande público pretenderam contar-lhes «a história que aconteceu», como indica o livro cujo título é «*Brasil - a história contada por quem viu*», ou mobilizar a opinião pública em um momento de início da democracia, na busca de resgate de acontecimentos velados. O livro «Brasil, Nunca Mais», citado em cinco obras das 15 analisadas como recomendação de leitura complementar ou na bibliografia é um dos que indicam o tamanho do desafio posto aos autores de livros didáticos para a produção dessa narrativa por sua carga necessária de denúncia no final da ditadura<sup>20</sup>.

Se a produção histórica sobre o período é recente, polêmica e ainda impactada pela experiência da própria ditadura, o repertório de fontes utilizadas e os mecanismos de produção da síntese narrativa escolar parecem repercutir os problemas encontrados na historiografia sobre o período. Com isso, se produz certo embaçamento nos potenciais de sentido dessas narrativas, em suas escolhas sobre o que vale à pena ser contado e de que maneira. Os leitores poderão não entender bem nem a narrativa em sua dimensão factual nem sua proposta analítica, fragilizada em uma síntese histórica pouco clara.

<sup>20</sup> Organizamos os títulos citados nos 15 livros, em bibliografias finais, dirigidas ao professor, ou no final do capítulo, dirigidas aos alunos, apresentando aqui os que foram mais citados, em três, quatro, ou cinco coleções. *Citado em 5 obras*: Arquidiocese de São Paulo (1985). *Citados em 4 obras*: Skidmore (2000); Gaspari (2003); Barros (-). *Citados em 3 obras*: Dreifuss (1981); Skidmore (1988); Fausto (2007); Gaspari (2002a); Gaspari (2002b); Reis (2000); Chiavenatto (2004); Dreifuss (1981).

Outro aspecto externo remete aos compromissos com as representações sobre os sujeitos. A maioria delas alivia discursivamente a representação da sociedade civil brasileira de seu papel nem sempre heroico durante a ditadura. A polarização no momento da crise que antecede à implantação da ditadura e durante a ditadura é sintomático. Ela é retirada da cena da narrativa no momento em que se iniciam as ações mais truculentas sobre os sujeitos, especialmente os filiados às correntes denominadas de esquerda, no momento de polarização ideológica durante o governo Jango.

A atribuição quase exclusiva de protagonismo aos militares durante 15 anos da ditadura silencia o lugar de seus antagonistas. O registro de resistência por parte de alguns grupos, tais como a luta armada e de uma parte da classe artística, com sua produção musical ou teatral, mal preenche o vazio deixado pela sociedade civil, mas propicia certo conforto à leitura. O grande destaque para o ressurgimento dos movimentos sociais no momento em que a ditadura já não se sustentava mais, ofuscando os militares que ainda estavam no poder, sugere um enredo ficcional em que essa sociedade estava em sono profundo e acordava, após 15 anos, de um pesadelo.

Dessa maneira, nas lacunas que deixam, seja sobre a sequência narrativa com suas relações causais, seja sobre o papel de determinados sujeitos, em especial sobre a sociedade brasileira como sujeito, as narrativas que predominam nos livros didáticos enfraquecem sua proposta de sentidos sobre o período da ditadura militar no Brasil, podendo ter diminuída sua contribuição à formação histórica de novas gerações.

Daniel Aarão Reis é um dos historiadores brasileiros que questiona a história-memória que ainda prevalece sobre a ditadura civil-militar no Brasil. Ele menciona uma «interessada memória» que contribui para o desconhecimento social sobre o passado recente. Trazemos para a esfera dos livros didáticos o que ele afirma em relação à produção historiográfica sobre o período: «Enquanto tudo isso prevalecer, a História será uma simples refém da memória, e serão escassas as possibilidades de compreensão das complexas relações entre sociedade e ditadura» (2012).

A inclusão de conteúdos como a ditadura militar no Brasil nos livros didáticos, ou sua reformulação através do tempo, ocorre a partir do reconhecimento de sua relevância para a transmissão de legados que, quando ganham sentido para os alunos, conformam potencialmente identidades, mais conscientes dos perigos da omissão que consente, bem como dos apoios velados que contribuem para o exercício da violência.

Ao final deste texto desejamos demonstrar que a tarefa dos livros didáticos na elaboração de sua narrativa sobre a história a ser conhecida por novas gerações

é complexa e nem sempre exitosa. Não pela absoluta responsabilidade dos seus autores. Mas por fatores que incluem os movimentos entre o que acontece como história e sua escrita, para diferentes públicos. Nem sempre considerados.

Se, como afirmam Guyon et al, a memória oculta os eventos que prejudicaram a coesão do grupo e legitima o presente, constituindo uma visão ideal da sociedade, a história recente, demandada a ser escrita com fins escolares, se mostra um terreno ainda mais delicado para os autores de livros didáticos por conta de diferentes expectativas sociais e, por vezes, contraditórias, em torno da narrativa escolar da história (1994).

## 9. Fontes documentais

- Apolinário, M. R. (2010). *Projeto Araribá*. São Paulo: Editora Moderna.
- Braick, P. R., Mota, M. B. (2010). *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*. São Paulo: Editora Moderna.
- Cabrini, C. A., Júnior, R. C., Montellato, A. R.. (2009). *História Temática*. São Paulo: Editora Scipione.
- Cardoso, O. P. (2009). *Tudo é História*. São Paulo: Editora Ática.
- Cotrim, G., Rodrigues, J. (2009). *Saber e Fazer História*. São Paulo: Saraiva Livres Editores.
- Domingues, J. E. (2010). *História em Documento – imagem e texto*. São Paulo: Editora FTD.
- Dreguer, R., Toledo, E. (2009). *Novo História – conceito e procedimentos*. São Paulo: Atual Editora.
- Figueira, D. G., Vargas, J. T. (2009). *Para entender História*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Hollanda, S. B. de., Queiroz, C. de, Ferraz, S. B., Pinto, V. N. (1972). *História do Brasil 2, da Independência aos nossos dias*. São Paulo: Cia Ed. Nacional.
- Júnior, A. B. (2010). *História, Sociedade & Cidadania*. São Paulo: Editora FTD.
- Mattos S, I. R. de, Dottori, E. G., Silva, L. W. da. (1975). *Brasil Uma História dinâmica*. São Paulo: Editora Nacional.
- Mello, L. I. de A., Costa, L. C. A. (2009). *História*. São Paulo: Editora Scipione.
- Motooha, D. Y., Nemi, A. L. L., Barbosa, M., Reis, A. R. dos. (2009). *Para viver juntos - História*. São Paulo: Editora SM.
- Panazzo, S., Vaz, M. L. (2010). *Navegando pela História*. São Paulo: Editora FTD.
- Pellegrini, M., Dias, A. M., Grinberg, K. (2009). *Vontade de Saber História*. São Paulo: Editora FTD.



- Piletti, C., Lemos, T. T. de. (2008). *História e vida integrada*. São Paulo: Editora Ática.
- Souto Maior, A. (1969). 7ª ed. *História do Brasil para o curso colegial e vestibulares*. São Paulo: Cia Ed. Nacional.
- Vicentino, C. R. (2010). *Projeto Radix – História*. São Paulo: Editora Scipione.

## 10. Bibliografia

- Arquidiocese de São Paulo. (1985). *Brasil nunca mais*. Petrópolis: Vozes.
- Amezola, G. de. (2007). É possível e necessário ensinar História do Tempo Presente na escola? Algumas reflexões sobre o caso argentino. In Porto, G. Organización. *História do tempo presente*. (pp.150-151). Bauru: EDUSC.
- Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. (2003). In VV. AA., *Estética da criação verbal*. (Trad. Paulo Bezerra). (pp.261-269). São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, E. L. Os governos militares. São Paulo: Contexto. s/d.
- Carretero, M. (2010). *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed.
- Cerri, L. F. (2002). Ensino de História e Nação na Propaganda do «Milagre Econômico». *Revista Brasileira de História*, 22(43), pp. 195-224.
- Certeau, M. (1982). *A Escrita da história*. (Trad. Maria de Lourdes Menezes). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Chervel, A. (1990). História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, 2(1), pp. 177-229.
- Chiavenatto, J. J. (2004). *O Golpe de 64 e a ditadura militar*. São Paulo: Moderna
- Chopin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. (Trad. de Maria Adriana C. Cappello). *Educação e Pesquisa*, 30(3), pp. 549-566.
- Costa Lima, Luiz. (2006). Perguntar-se sobre a escrita da história. *Varia história*, 22(36), pp. 395-423.
- Dosse, F. (2012). História do Tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento*, 4(1), pp. 5-22.
- Dreifuss, R. A. (1981). *1964: a conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe*. Petrópolis: Vozes.
- Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.
- Fausto, B. (2007). *História do Brasil*. 8ª ed. São Paulo: EDUSP.
- Fausto, B. (2012). *História do Brasil*. 12ª ed. São Paulo: EDUSP.



- Fico, C. (2012). História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. *Varia historia*, 28(47), pp.43-59.
- Fiorin, J. L.(1997). Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação. *Revista Gragoatá*, 2(1), pp. 7-27.
- Gaspari, E. (2002a). *A ditadura escancarada*. São Paulo: Cia das Letras.
- Gaspari, E. (2002b). *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Cia das letras
- Gaspari, E. (2003). *A Ditadura derrotada*. São Paulo: Cia das Letras.
- Guia dos Livros Didáticos PNLD 2011: *História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.
- Guyon, S., Mousseau, M. J., Tutiaux-Guillon, N. (1994). *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Mangueneau, D. (1998). *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Ed.UFMG.
- Marcuschi, L. A. (1986). *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates 1. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Miranda, S., Luca, T. R. de. (2004). O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, 24(48), pp.123-144.
- Nicolazzi, F. (2003). Uma teoria da história: Paul Ricoeur e a hermenêutica do discurso historiográfico. *História em Revista (UFPEL)*, 9(1), pp. 45-76.
- Reis, D. A. (2000). *Ditadura militar, esquerda e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Reis, D. A. (2012, 31-03-2012). A ditadura civil-militar. *O GLOBO*.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa*. Tomo I. (trad. Constança Marcondes Cesar). Campinas: Papirus.
- Rollemberg, D. (2006). Esquecimento das memórias. In FILHO, J. R. M.F. *O golpe de 1964 e o regime militar*. (pp. 81-91). São Carlos: Ed.UFSCar.
- Orlandi, Eni. (1994). O discurso da história para a escola. In VV. AA., *A Linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. (pp.59-79). 4ª ed. Campinas: Pontes.
- Prost, A. (2008). *Doze lições sobre a história*. Coleção História e Historiografia. (Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira). Belo Horizonte: Autêntica.
- Rocha, H., Magalhães, M., Gontijo, R. (2009). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- Sarlo, B. (2007). *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva* (Trad. Rosa Freire d'Aguiar). São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: UFMG.
- Scholes, R. (1989). *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70.
- Skidmore, T. (2000). *Brasil: de Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Skidmore, T. (1988). *Brasil: de Castelo a Tancredo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.