

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

CAMILA MARIA PICCOLI

PARA QUE NÃO SE ESQUEÇA: A MEMÓRIA DA DITADURA BRASILEIRA (1964-1985) NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

**CAXIAS DO SUL
2017**

CAMILA MARIA PICCOLI

PARA QUE NÃO SE ESQUEÇA: A MEMÓRIA DA DITADURA BRASILEIRA (1964-1985) NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dr^a. Eliana Gasparini Xerri

**CAXIAS DO SUL
2017**

CAMILA MARIA PICCOLI

PARA QUE NÃO SE ESQUEÇA: A MEMÓRIA DA DITADURA BRASILEIRA (1964-1985) NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Caxias do Sul, 30 de outubro de 2017.

Banca Examinadora

Profa. Dr^a. Eliana Gasparini Xerri
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Cristine Fortes Lia
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Flávia Eloisa Caimi
Universidade de Passo Fundo

P591p Piccoli, Camila Maria

Para que não se esqueça : A Memória da Ditadura Brasileira (1964-1985) nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio / Camila Maria Piccoli. – 2017.

102 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2017.

Orientação: Eliana Gasparini Xerri.

1. Regime Civil Militar Brasileiro. 2. Direitos Humanos. 3. Livros Didáticos. 4. Ensino de História. I. Xerri, Eliana Gasparini, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem fé não teria chegado até aqui.

Aos meus pais, João e Márcia, sempre incentivadores, entenderam desde sempre que este é um grande sonho e me apoiaram em todos os momentos, desde a graduação, vibrando a cada conquista, até hoje. Obrigada por tudo!

Ao meu irmão, João Filipe, um grande apoiador, nesta e em outras jornadas. Muito obrigada.

Ao meu noivo, Lucas, meu companheiro historiador, que ouviu todas as ideias desta dissertação, leu ela milhares de vezes, esteve ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por sempre me apoiar.

Aos amigos e demais familiares, que entenderam alguns momentos de ausência, e mesmo assim sempre estiveram por perto para ouvir e incentivar.

Aos professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, sempre solícitos. Em especial à minha orientadora, Prof. Dra. Eliana Gasparini Xerri, que sempre me guiou de uma forma acolhedora, muito obrigada.

Ao Prof. Dr. Enrique Serra Padrós, que enriqueceu esta dissertação com suas contribuições na qualificação, e à Prof. Dra. Flávia Eloisa Caimi, que participará da banca final. Da mesma forma, à Prof. Dra. Cristine Fortes Lia, que além da contribuição na qualificação, aceitou prontamente participar também da banca final.

Muito obrigada!

RESUMO

O estudo apresenta abordagens sobre Direitos Humanos no ensino de História, a fim de compreender qual a importância da reflexão sobre o Regime Civil Militar Brasileiro nos textos presentes nos principais livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, para a manutenção dos Direitos Humanos? Desta forma, o objetivo deste trabalho é analisar como a Ditadura Civil Militar Brasileira é abordada nos livros didáticos de História do Ensino Médio, tendo presente, especificamente, a questão dos Direitos Humanos. A abordagem terá como base a análise de discurso, segundo Orlandi, e a análise de conteúdo, segundo Bardin. Além disto, serão sugeridas possibilidades para a abordagem do tema em sala de aula. A proposta de produto final é a produção de um site sobre a temática, o qual, posteriormente, poderá ser acessado pelos professores e estudantes das redes pública e privada de ensino, público geral interessado pela temática, estudantes de graduação e pós-graduação, assim como outros pesquisadores da área. As reflexões apontam que a violação aos Direitos Humanos ocorreu de forma institucionalizada pelo estado brasileiro e que se faz presente ainda em espaços públicos e privados da sociedade, portanto, a análise permanente no ensino de história tende a contribuir para diminuir tal ação.

Palavras Chave: Regime Civil Militar Brasileiro, Direitos Humanos, Livros Didáticos, Ensino de História.

ABSTRACT

The study presents approaches on Human Rights in the teaching of History, to understand the importance of reflection on the Brazilian Civil Military Regime texts present in the main textbooks distributed by the National Program of High School Didactic Book, for the maintenance of Human Rights? In this way, the objective of this work is to analyze how the Brazilian Military Dictatorship is approached in the textbooks of the History of the Secondary School, taking especially into consideration the question of Human Rights. The approach will be based on discourse analysis, according to Orlandi, and content analysis, according to Bardin. In addition, possibilities will be suggested for approaching the theme in the classroom. The final product proposal is the production of a website on the subject, which can be accessed by teachers and students from public and private educational networks, the general public interested in the subject, undergraduate and graduate students, as well as other researchers from the area. The reflections point out that the violation of human rights occurred institutionally by the Brazilian State and is still present in the public and private spaces of society, therefore, permanent analysis in the teaching of history tends to contribute to diminish such action.

Keywords: Brazilian Civil Military Regime, Human Rights, Didactic Book, History Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2016	22
Figura 2 – Capa do livro História, Sociedade e Cidadania.....	39
Figura 3 – Capa do Livro História Global – Brasil e Geral.....	40
Figura 4 – Capa do livro História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio.....	41
Figura 5 – Capa do livro História	41
Figura 6 – Capa do livro Oficina de História	42
Figura 7 – Etapas da avaliação do PNLD.....	52
Figura 8 – Quadro geral de obras História	53
Figura 9 – Governo Castelo Branco	69
Figura 10 – Governo Castelo Branco	69
Figura 11 – Governo Médici	69
Figura 12 – Navalha na carne	70
Figura 13 – A ditadura disfarçada	70
Figura 14 – Para saber mais. Livro História, Sociedade e Cidadania	71
Figura 15 – Futebol e política.....	72
Figura 16 – “Seguindo a Canção”	73
Figura 17 - Capa do Website.....	84
Figura 18 - Documentário no Website.....	85
Figura 19 - Contato no Website.....	86
Figura 20 - Ditadura Militar Brasileira no Website.....	87
Figura 21 - Blog no Website.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais coleções distribuídas por componente curricular História.....	38
Tabela 2 – Análise dos livros didáticos	64
Tabela 3 – Análise do livro <i>História, Sociedade e Cidadania</i>	74
Tabela 4 – Análise do livro <i>História Global – Brasil e Geral</i>	75
Tabela 5 – Análise do livro <i>História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio</i>	76
Tabela 6 – Análise do livro <i>História</i>	77
Tabela 7 – Análise do livro <i>Oficina da História</i>	79

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático.
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura - <i>United States Agency for International Development.</i>
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio.
SEB	Secretaria de Educação Básica.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	ENSINO DE HISTÓRIA	16
2.1	ENSINO MÉDIO E ENSINO DE HISTÓRIA	21
2.2	EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS	24
2.3	DIREITOS HUMANOS E DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA.....	27
3	LIVRO DIDÁTICO	34
3.1	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	49
3.2	ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS	58
3.3	ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	62
3.3.1	JUNIOR, Alfredo Boulos. <i>História, Sociedade e Cidadania</i> . Editora FTD, 2013	74
3.3.2	COTRIM, Gilberto. <i>História Global – Brasil e Geral</i> . Editora Saraiva, 2013	75
3.3.3	BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. <i>História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio</i> . Editora Moderna, 2013.....	76
3.3.4	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. <i>História</i> . Editora Saraiva, 2013.....	77
3.3.5	CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. <i>Oficina de História</i> . Editora Leya, 2013	78
4	PRODUTO FINAL: SITE SOBRE A DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA	81
5	CONCLUSÃO	89
	REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

[...] Nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais. (BRASIL, 2007, p. 22).

A ideia desta pesquisa iniciou com uma inquietação pessoal. Em 2014, momento em que o “Golpe Militar” completava 50 anos, muitas eram as manifestações a respeito do período, e incomodava ouvir comentários pedindo pelo retorno daqueles tempos. Como historiadora, ficava imaginando o que fazer e como agir, para mudar este pensamento. Por que será que essas pessoas querem o retorno de um período sombrio, de violações de Direitos Humanos? Essa questão me assombrou durante algum tempo. Pensava: nós, professores de História, estamos deixando de fazer algo certo. Como as aulas de História, na educação básica, não foram capazes de estimular reflexões para que essas pessoas compreendessem melhor o período ditatorial brasileiro? Este trabalho é, de alguma forma, uma resposta a essa inquietação.

A pesquisa se encaixa no campo chamado de História Cultural, embasado, aqui, nas ideias de Burke:

[...] é cada vez mais difícil dizer o que não faz parte da “cultura”. O estudo de história não é exceção a essa tendência geral. O que é história cultural? A pergunta foi feita publicamente há mais de um século, em 1897, por um historiador alemão pioneiro e de certo modo também um dissidente, Karl Lamprecht. Para o bem ou para o mal, a questão ainda espera uma resposta definitiva. Nos últimos tempos, foram apresentadas aos leitores histórias culturais da longevidade, do pênis, do arame farpado e da masturbação. As fronteiras do tema certamente se ampliaram, mas está ficando cada vez mais difícil dizer exatamente o que elas encerram. (BURKE, 2005, p. 9).

Percebe-se que a ampliação das fontes e objetos de pesquisa em História tem ligação com o campo da História Cultural, e, portanto, pode-se, aqui, estudar o objeto livro didático a partir da temática Ditadura Civil Militar Brasileira, através de um viés cultural.

Ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual, ou um artesão. A própria linguagem, e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social, embasam esta noção mais ampla de cultura. ‘Comunicar’ é produzir cultura, e de saída isto já implica na duplicidade reconhecida entre cultura oral e cultura escrita (sem falar que o ser humano também se comunica através dos gestos, do corpo, e da sua maneira de estar no mundo social, isto é, do seu ‘modo de vida’). (BARROS, 2003, p. 146).

A História Cultural tem permitido que todo indivíduo possa ser percebido como produtor de cultura. Desta forma, podemos utilizar praticamente qualquer objeto como fonte de pesquisa. Associado ao conceito de História Cultural, de Peter Burke, entende-se que é possível desenvolver, neste campo, estudos variados, portanto, a opção se deu pelo período do Regime Militar Brasileiro, associado à memória produzida nos Livros Didáticos de História. Barros (2003) fala especificamente sobre o livro, objeto escolhido como fonte deste trabalho:

Um livro é um objeto cultural bem conhecido no nosso tipo de sociedade. Para a sua produção, são movimentadas determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que o próprio livro, depois de produzido, irá difundir novas representações e contribuir para a produção de novas práticas. (BARROS, 2003, p. 160).

A Ditadura Civil Militar Brasileira (1964-1985) é um tema que, apesar de passados mais de cinquenta anos de seu início, continua pertinente, visto que muitos ainda são os reflexos do período em nossa sociedade, como apontam Teles e Safatle (2010), quando dizem que a Ditadura encontrou uma maneira de não passar, permanecendo em nossa estrutura jurídica, através de práticas políticas e violência cotidiana. Ao questionarem “o que resta da ditadura?”, os autores acreditam que esta pergunta é urgente, visto que “ela vai aos poucos não sendo mais chamada pelo seu nome, ou sendo chamada entre aspas, como se nunca houvesse realmente existido”. (TELES; SAFATLE, 2010, p. 10).

Visando apresentar um conceito inicial sobre a Ditadura, utiliza-se como fonte o Dicionário de Conceitos Históricos¹, que define a Ditadura como:

Um regime político, uma forma de governo[...] A ditadura existe por oposição à democracia[...] a democracia passou a ser considerada a melhor forma de governo, principalmente por ser oriunda do projeto político vencedor, o projeto político burguês. Daí em diante, o termo ditadura passou a designar todos os governos não democráticos, assumindo, para a sociedade ocidental, um significado negativo, visto que, para os valores burgueses, um regime positivo seria a democracia, o regime de governo da maioria. (SILVA; SILVA, 2010, p. 105-106).

Ainda para o Dicionário,

Apesar de existirem diferentes formas de ditadura no mundo contemporâneo, algumas características básicas são compartilhadas por todas: cerceamento de direitos políticos e individuais, a ampla utilização da força pelo Estado contra sua própria sociedade e o fortalecimento do poder executivo em detrimento de outros poderes. (SILVA; SILVA, 2010, p. 108).

¹ Utiliza-se essa fonte por considerarmos que ela é de fácil apropriação, inclusive do público leigo, porém, ao longo do trabalho poderão ser encontradas referências a outros textos teóricos.

Neste estudo, trata-se especificamente da Ditadura Civil Militar Brasileira, que iniciou em 1964, e durou 21 anos, ou seja, até 1985. O Dicionário aponta que, no caso específico brasileiro,

Os professores de ensino médio e fundamental, ao trabalharem com ditaduras em sala de aula, estão tocando em um tema bastante sensível para determinados grupos sociais, pois os atores sociais que participaram contra ou a favor do governo militar no Brasil são pessoas que, em muitos casos, ainda estão atuantes no cenário político [...] o trabalho em sala de aula com tal tema não é fácil, pois ele ainda está muito próximo de nós. Justamente por isso, faz-se necessário um cuidado redobrado ao abordar as ditaduras ao longo da história. Mas tal cuidado não inclui omitir dados. É preciso tanto abordar as ditaduras contemporâneas de forma objetiva, observando como influíram nas estruturas econômicas e sociais e as consequências da atuação de suas máquinas repressivas sobre a cultura e o cotidiano. (SILVA; SILVA, 2010, p. 108).

O período da Ditadura Civil Militar Brasileira violou os Direitos Humanos, e por ter deixado marcas em nossa sociedade, deve ser estudado de modo ainda mais minucioso. Neste sentido, este assunto deve ser discutido na educação básica. Portanto, pretende-se realizar esta aproximação utilizando como fonte o Livro Didático, além de propor um produto final, em forma de website, que possa servir de subsídio ao Ensino de História, visando o não esquecimento sobre este período.

Neste sentido, atendendo ao objeto a ser estudado, de acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Ensino Médio deixa de ser simplesmente um preparatório para o ensino superior e / ou profissionalizante, e assume a responsabilidade de complementar o ensino básico, deve preparar o aluno para a vida, qualificando para a Cidadania, e o capacitando para o aprendizado permanente². (BRASIL, 1997).

² Durante o período desta pesquisa, foi aprovada a Base Curricular Nacional, e a Reforma do Ensino Médio. De acordo com o site do Ministério da Educação, “A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho [...]. O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular, obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. [...] As disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias;

Já o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) afirma que a escola deve ensinar para os Direitos Humanos, incorporando conceitos de Cidadania, inspirada em valores humanistas e embasados em princípios da liberdade, equidade e diversidade, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de exercer o controle democrático das ações do Estado. (BRASIL, 2007, p. 23).

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar como a Ditadura Civil Militar Brasileira é abordada nos principais livros didáticos de História utilizados no Ensino Médio, tendo presente, especificamente, a questão dos Direitos Humanos. A metodologia que será utilizada é a análise do texto escrito, a partir da análise de discurso e de conteúdo presente nas principais coleções didáticas distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Também será sugerido possibilidades para a abordagem do tema em sala de aula. Para tanto, propõem-se a produção de um site sobre a temática, o qual, posteriormente, poderá ser acessado pelos professores das redes pública e privada de ensino, além dos alunos e do público geral interessado pela temática tais como estudantes de graduação e pós-graduação, bem como outros pesquisadores da área.

Buscando salientar a importância do tema e da socialização de reflexões e materiais, o recorte pretendido para a pesquisa é uma abordagem com ênfase nos Direitos Humanos, pois se acredita que este é um tema ainda pouco discutido em nossa sociedade. As reflexões em torno dos Direitos Humanos atendem à percepção de que o tema pertence igualmente ao Tempo Presente.

De acordo com Fico (2012):

Uma das principais peculiaridades da História do Tempo Presente é a pressão dos contemporâneos ou a coação pela verdade, isto é, a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que busca narrar e/ou explicar [...]. De fato, a marca central da História do Tempo Presente – sua imbricação com a política – decorre da circunstância de estarmos, sujeito e objeto, mergulhados em uma mesma temporalidade, que, por assim dizer, ‘não terminou’. Isso traz importantes consequências epistemológicas para o conhecimento que se deseja construir. (FICO, 2012, p. 44-45).

Sendo o tema aqui apresentado pertencente à vertente da História do Tempo Presente, é também um tema sensível, visto que muitos dos participantes do período ainda

IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida.” (MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01>. Acesso em: 20 mai. 2017). Aqui não utilizaremos ainda como base a Refoma e a nossa BCN, mas analisaremos os Livros Didáticos e seus conteúdos embasados na legislação que está em vigor durante o período do Mestrado.

vivem, e muitos, inclusive, participam ativamente da vida política brasileira. É preciso um cuidado redobrado no tratamento de temas sensíveis, atentando para não desrespeitarmos opiniões divergentes.

O trabalho está dividido em três partes:

A primeira parte traz uma reflexão sobre o Ensino de História, embasada na teoria de Jorn Rüsen da consciência histórica, fundamental no sentido de que os discentes adquiram uma maior consciência sobre a realidade que os cerca, tornando-se, assim, pessoas mais críticas. A consciência histórica, ao articular presente, passado e futuro, torna possível uma análise mais profunda de nosso contexto social, conforme Rüsen (2011) exemplifica:

No horizonte das questões históricas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito. (RÜSEN, 2011, p. 44).

De acordo com Cerri (2011),

Retirar os jovens do presente contínuo é abrir as portas para a sensibilidade em relação ao passado e à compreensão da dinâmica do tempo. Trata-se da competência de experiência, como se viu anteriormente, que integra a competência narrativa. Conhecer as surpresas, as mudanças imprevistas do desenrolar dos acontecimentos, abre as portas da inteligência à possibilidade histórica. [...] A história na escola acumula a função de colaborar para que os sentidos das narrativas – no passado e no presente – sejam estabelecidos e discutidos. (CERRI, 2011, p. 116-117).

A reflexão sobre o Ensino de História, com questões específicas sobre o Ensino Médio, além de questões atuais sobre a reflexão dos Direitos Humanos na Educação Básica, é apresentada neste capítulo, mostrando, finalmente, a ligação entre o período sobre o qual reflete-se, a Ditadura Civil Militar Brasileira e os Direitos Humanos.

Sobre Direitos Humanos, tem-se a concepção de que

o conjunto dos Direitos Humanos Fundamentais visam garantir ao ser humano, entre outros, o respeito ao seu direito à vida, à liberdade, à igualdade à dignidade; bem como ao pleno desenvolvimento da sua personalidade. Eles garantem a não ingerência do estado na esfera individual, e consagram a dignidade humana. Sua proteção deve ser reconhecida positivamente pelos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais. (DHNET, 2016, n.p).

A segunda parte do trabalho trata do Livro Didático, enquanto fonte de pesquisa, conceituando-o, apresentando sua História no Brasil e refletindo sobre seu uso.

Segundo Moreira e Silva (2011), o Livro Didático é

O material impresso produzido para servir ao processo de ensino-aprendizado de

uma determinada disciplina escolar em sala de aula. Choppin (1992) diz que o livro didático apresenta um conjunto extenso de conteúdos do currículo, com uma progressão em unidades, em lições, favorecendo tanto usos coletivos como individuais. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 17).

Este capítulo apresenta também o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujos editais e diretrizes são utilizados como referência para a análise dos livros didáticos, visto serem os cinco livros didáticos de História do Ensino Médio mais distribuídos por este programa o escopo desta pesquisa.

Ainda no mesmo capítulo, reflete-se sobre a Memória, importante para entender como lidar com a Memória e o Esquecimento na História, já que ela se constituiu fator essencial na História e, conseqüentemente, em seu ensino. Faz-se importante conceituar brevemente os dois termos, uma vez que tanto a memória quanto o esquecimento da Ditadura Civil Militar Brasileira se fazem presentes, ou não, nos livros didáticos utilizados nas escolas.

Segundo o Dicionário de Conceitos Históricos:

A memória está nos próprios alicerces da História, confundindo-se com o documento, com o monumento e com a oralidade. Mas só muito recentemente se tornou objeto de reflexão da historiografia [...]. Quando os historiadores começaram a se apossar da memória como objeto da História, o principal campo a trabalhá-la foi a História Oral. Nesta área, muitos estudiosos têm-se preocupado em perceber as formas da memória e como esta age sobre nossa compreensão do passado e do presente. (SILVA; SILVA, 2010, p. 275-276).

A memória é indispensável ao historiador, visto ser ela a responsável pela ligação entre passado e presente na percepção das pessoas. Além da memória individual, é indispensável à História se aproximar da memória coletiva, ou seja, a memória que se estende à comunidade da qual o indivíduo faz parte e forma laços que criam a memória do grupo, do bairro, do município, da nação. Ainda, a partir do exposto pelo Dicionário de Conceitos Históricos, tem-se que:

A forma de maior interesse para o historiador é a memória coletiva, composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas, mas que não lhe pertencem somente, e são entendidas como propriedade de uma comunidade, um grupo [...]. Esse tipo de memória tem algumas características bem específicas: Primeiro, gira em torno quase sempre de lembranças do cotidiano do grupo [...]. Em segundo lugar, a memória coletiva fundamenta a própria identidade do grupo ou comunidade, mas normalmente tende a se apegar a um acontecimento considerado fundador, simplificando todo o restante do passado. Por outro lado, ela também simplifica a noção de tempo, fazendo apenas grandes diferenciações entre o presente (“nossos dias”) e o passado (“antigamente”). (SILVA; SILVA, 2010, p. 276).

É preciso, ainda, que o historiador se atente aos esquecimentos, também relevante para o entendimento da memória. É a partir dos esquecimentos que a História percebe o que se quer lembrar e o que se prefere esquecer. Sobre esquecimento, o Dicionário de Conceitos Históricos aponta que:

O próprio esquecimento é também um aspecto relevante para a compreensão da memória de grupos e comunidades, pois muitas vezes é voluntário, indicando a vontade do grupo de ocultar determinados fatos. Assim, a memória coletiva reelabora constantemente os fatos. (SILVA; SILVA, 2010, p. 276).

Por fim, trata-se da análise dos livros didáticos que serão utilizados na pesquisa, a partir da metodologia de análise do discurso e análise de conteúdo. Objetiva-se comparar os cinco principais livros distribuídos pelo PNLD, e, a partir desta análise, será apresentado o produto final.

Apresentada na última parte desta dissertação, a proposta de produto final propõem a elaboração de um site, no qual professores da rede pública e privada de ensino, além de alunos e demais interessados no assunto terão acesso a diversos conteúdos ligados ao tema da Ditadura Civil Militar Brasileira, assim como a síntese deste trabalho. O produto final objetiva reunir conteúdos de diversos projetos pertinentes à temática selecionada para a pesquisa em um único website, o que facilita o acesso dos docentes e discentes, inclusive em sala de aula.

2 ENSINO DE HISTÓRIA

A História é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro [...]. A História é um nexos significativo entre o passado, o presente e o futuro – não meramente uma perspectiva do que foi. É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva dos acontecimentos futuros. (RÜSEN, 2011, p. 56-57).

A partir deste extrato, é necessário pensar se o ensino de História cumpre este papel. Entende-se que a produção do conhecimento histórico por parte do aprendiz proposto através dos livros didáticos e mediado pelo professor poderá se transformar em consciência histórica para os alunos, caso esse seja o objetivo do professor. Conforme Rüsen (2011),

O aprendiz histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica [...]. Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2011, p. 44).

Ao criticar uma História positivista³ e o ensino tradicional⁴ da disciplina, o autor aponta que o aprendiz histórico se dá a partir de ações do presente do estudante, tornando-se, então, relevante e, desta forma, consciência histórica, entendida como “o processo mental para interpretar o passado como história” (RÜSEN, 2016, p. 160). Entende-se que o livro didático deve, para promover uma aprendizagem significativa da disciplina histórica, colaborar com esta construção de conhecimento. A proposta de produto final desta dissertação também está atenta a este movimento, e busca, na forma de website, ser parte da vida do

³ Positivismo: doutrina filosófica desenvolvida pelo francês Augusto Comte, baseada na cientificidade, segundo a qual a ciência é considerada o único conhecimento possível e a empiria o único caminho metodológico válido. Através da ciência, Comte vislumbra o progresso e a ordem social, pilares de sua filosofia e religião positivista. (SOARES, 1998).

⁴ Saviani (1991) conceitua o ensino tradicional como um ensino que pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos. Ele sintetiza o método tradicional: “Eis, pois, a estrutura do método; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento”. (SAVIANI, 1991, p. 56).

estudante, já que o acesso à internet é hoje de grande alcance no dia-a-dia dos jovens, fazendo parte de seu cotidiano. Ainda para Rüsen (2011),

Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos. Na aprendizagem histórica, ‘história’ é adquirida: os fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se um assunto do conhecimento consciente – tornam-se subjetivos. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental de um sujeito. A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo, assim como a sua orientação no tempo. (RÜSEN, 2011, p. 82).

A História não deve ser vista apenas como uma narrativa do passado, mas deve ligar passado e presente, tornando o conhecimento histórico de alguma forma significativo para o aluno, fazendo-o criar uma consciência histórica, tornando-o crítico e preparado para questionar o mundo ao seu redor. O docente precisa estar preparado e preparar-se constantemente para, além de conhecer o conteúdo, saber como e para que ensinar História. A ferramenta proposta como produto final desta dissertação visa exatamente ser uma nova forma de criar a consciência histórica, já que, como dito anteriormente, o website é hoje parte do cotidiano do discente. Assim, é preciso pensar constantemente no Ensino de História.

O campo de investigação que estamos chamando de ‘ensino de História’ tem como núcleo inicial a metodologia do ensino da História, mas expandiu-se significativamente nas últimas décadas, englobando inicialmente as questões relacionadas com o ‘como’ ensinar, passando pela discussão sobre os conteúdos (o que ensinar) e objetivos (para quem, a serviço de quem e por que ensinar), chegando à investigação sobre a aprendizagem histórica como fenômeno social, capaz de apontar elementos para a compreensão da contemporaneidade. (CERRI, 2007, p. 60).

Desta forma, entende-se que questões como Direitos Humanos devem ser debatidas no ambiente escolar, visto que constituem conceitos importantes para a formação do aluno para a vida, conforme apontado, por exemplo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Referenciar temas como a Ditadura Civil Militar configura-se em uma das metas essenciais para a reflexão a respeito dos Direitos Humanos através de formas que extrapolem visões parciais. Para Xerri (2015),

No entanto, a reflexão necessita estar engajada a alguns referenciais históricos temporais que permitem perceber como essas visões foram tratadas ao longo do ensino de história no Brasil, para daí extrair novas possibilidades que suplantem a crítica pela crítica. Assim, considerações sobre o ensino de história, relacionadas a

algumas de suas significações teóricas, e, principalmente, ao fato de ter funções sociais expressivas na constituição não apenas dos temas históricos, mas da consciência histórica. (XERRI, 2015, p. 4).

Conforme Venera (2010, p. 25), “ensinamos a História nas escolas a partir da ciência de referência – História – mas também a partir de uma concepção de como ensinar, de um projeto de Educação e de um entendimento sobre cultura”. A partir desta perspectiva, o historiador/professor de História deve pensar sua atividade para além de simplesmente optar por um procedimento didático. Em primeiro lugar, torna-se importante compreender as funções da História, para, a partir disso, escolher as abordagens a serem utilizadas em sala de aula.

Para tanto, apresenta-se as três funções da História apontadas por Monteiro (2007):

- A primeira delas é a função de compreensão, que mostra que a História deve ser capaz de auxiliar os alunos na compreensão do mundo. Atualmente, para isso, tem se falado bastante na História problematizadora, na “pedagogia da descoberta”, nas práticas de pesquisa em fontes de História e, a partir daí, deve-se propor questões e desafios aos alunos na construção de saberes. A autora aponta, porém, que essas práticas estão ainda muito distantes “da tradição discursiva ainda dominante no ensino”. (MONTEIRO, 2007, p. 109). É preciso que os professores se aproximem desta função para permitir aos alunos o exercício pleno de sua Cidadania, fundamental para garantir, na prática cotidiana, a vivência de seus direitos e deveres.

- A segunda função é a de construção de sentidos, levando em conta que, como se trata de um contexto multicultural, onde o local e o global estão em constante tensão, faz-se necessário contemplar também as diferenças culturais, as subjetividades de cada um, e ao mesmo tempo dar “conta também de aspectos universais da formação humana”. (MONTEIRO, 2007, p. 110). Dentro destes aspectos, ganha destaque a Cidadania⁵.

- A terceira função é a Memória⁶ dentro deste universo multicultural. Segundo a autora, “hoje confronta-nos o desafio de contemplar a multiplicidade do mundo e sua

⁵ De acordo com Pinsky (2003), “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais”. (PINSKY, 2003, p. 8). O autor lembra ainda que cidadania é um conceito que varia no tempo e espaço, afirmando que é diferente ser cidadão em diferentes locais do mundo, dependendo dos direitos e deveres de cada estado-nação. Já para o Dicionário de Conceitos Históricos (Silva e Silva, 2010), cidadania pode ser entendida como toda prática que envolve reivindicação, interesse pelo coletivo, luta pela qualidade de vida, implicando um aprendizado contínuo.

⁶ Para Candaü (2014), “a memória é acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: a memória é de fato mais um enquadramento do que um

indeterminação para auxiliar nossos alunos a construir sua memória e suas identidades a partir de uma história que considere as rupturas, conflitos, crises públicas e privadas, em suas infinitas diferenças”. (MONTEIRO, 2007, p. 110). Neste sentido, é importante discutir e analisar a memória coletiva que vem sendo apresentada pelos materiais didáticos, neste estudo em particular, o livro didático, a fim de poder reconstruir essa memória que, muitas vezes, é deturpada.

O edital para o PNLD de 2015 aponta que:

A história escolar deve favorecer a que os estudantes analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém. Para tanto, a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, precisa mobilizar não só o conhecimento histórico como tal (com recortes e seleções claramente intencionados), mas também operar com procedimentos que permitam a compreensão dos processos de produção desse conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 51).

O papel da escola hoje deve ser de transformação. É preciso que o aluno adquira conhecimentos e habilidades, a fim de se tornar um cidadão crítico, participativo, adquirindo dessa forma conhecimentos que poderá levar para a sua vida. Acredita-se que o website proposto como produto final deste trabalho possa contribuir para o papel transformador da escola, que deve estar atenta às novas ferramentas disponíveis para o ensino, e tentar com elas estar próxima ao cotidiano dos alunos. A História tem o papel de “fornecer explicações para as sociedades humanas sobre suas origens e transformações pelas quais estas passam” (PACHECO apud SILVA; SILVA, 2010, p. 183), e deve conectar passado, presente e futuro. Rüsen (2016, p. 165) afirma que “a mudança temporal tem de ser interpretada atendendo a uma ideia de desenvolvimento, que relacione o passado com o presente (‘o ainda não’) e o presente com o passado (‘o já não’)”.

Dessa forma, Seffner (2011) aponta que a aula de história pode ser analisada como composta de três elementos e um objetivo:

Os três elementos são os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos. O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores. Em termos propriamente educacionais, o objetivo de uma aula de História é a realização de

conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um estar aqui que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele”. (CANDAÛ, 2014, p. 9). O conceito de Memória será melhor abordado no capítulo 3.

aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Ao invés de denso, se poderia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem. Embora já um tanto desgastada, a palavra crítica expressa bem o principal objetivo do ensino de História: que o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais. (SEFFNER, 2011, p. 1).

Rüsen (2011) colabora para a reflexão sobre a consciência histórica. O autor atribui à disciplina de História o papel de formação histórica, com a função didática de orientação, na qual a consciência histórica é a materialização dessa operação. A consciência histórica é uma operação mental de interpretação de experiências da vida prática, capaz de orientar intencionalmente no tempo. Segundo o autor,

Consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente [...]. A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas [...]. A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretação das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2011, p. 55-59).

Dessa forma, é possível associar às ideias de Rüsen (2011) com uma visão que remete às práticas da escola brasileira, através de Schmidt (2009), que define a consciência histórica como,

O local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante de suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora. (SCHMIDT, 2009, p. 16).

Assim, refletindo sobre o ensino de história e sua importância, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou, em 1996, aos professores e escolas os PCN's, os quais configuram direcionamentos frente à diversidade de escolha desde que se garanta a inclusão e a construção de subjetividades cidadãs. Para tanto, como observou, Bittencourt (2008), o ensino de História não se preocupa apenas com os conteúdos factuais, os acontecimentos históricos ou os conceitos da história, mas com “a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes de habilidade de

leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretações de textos”. (BITTENCOURT, 2008, p. 106). Isso justifica a necessidade de defender situações didáticas que privilegiem as diferentes linguagens, a diversificação de fontes históricas e materiais que favoreçam diferentes leituras e interpretações dos acontecimentos históricos. A escola é o local onde se sistematizam conhecimentos, mas também onde se aprendem “conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos”. (BITTENCOURT, 2008, p. 106).

Com isso, novamente confirma-se a importância de verificação dos materiais didáticos - nesse estudo, o livro didático - utilizados por grande parcela das escolas brasileiras, a fim de garantirmos que a escola esteja cumprindo seu papel de construção de conhecimentos e de valores sociais, tais como os Direitos Humanos.

Desta forma, é necessário questionar se os textos dos livros didáticos distribuídos nas escolas brasileiras através dos programas governamentais têm sido questionadores, críticos, ou apenas apresentam os fatos, conforme a abordagem positivista. A partir desta verificação, precisa-se também pensar em novas formas de apresentar o conteúdo aos discentes, e, com isso, percebe-se que o website pode ser uma ferramenta interessante de ser utilizada em sala de aula, já que aproxima o aluno de sua realidade e pode ser constantemente renovado e atualizado.

2.1 ENSINO MÉDIO E ENSINO DE HISTÓRIA

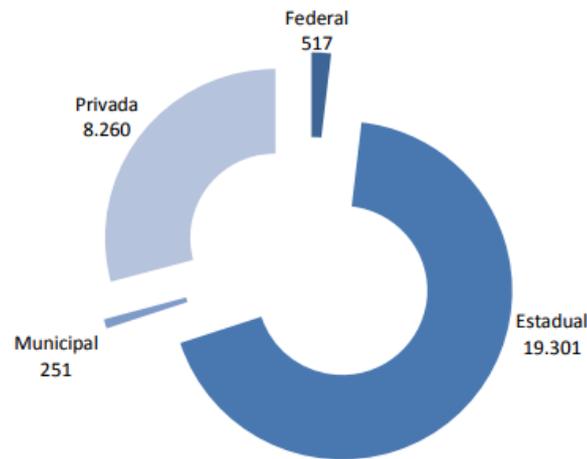
Tendo presente falas empíricas sobre a ausência de conceituação de termos considerados essenciais, tais como Direitos Humanos, entre os estudantes brasileiros do Ensino Médio, o que se associa ao questionamento motivador desse estudo, este capítulo aponta aspectos sobre como se caracteriza este nível do ensino no Brasil, e quais as principais diretrizes apontadas para o trabalho com os jovens no ambiente escolar, em específico no Ensino de História.

Para Bittencourt (2008), é necessário aprofundamento dos conceitos com os alunos desta faixa etária, com o objetivo de dar “condições de maior autonomia intelectual ante os diversos registros humanos, assim como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea”. (BITTENCOURT, 2008, p. 118).

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, publicado pelo Ministério da Educação em fevereiro de 2017, o Brasil possui hoje 186,1 mil escolas de educação básica, sendo que o Ensino Médio é oferecido em 28,3 mil escolas. A maior parte destas escolas é de responsabilidade do Estado (68,1%), enquanto que 29,2% delas são

privadas e apenas 1,8% delas são de responsabilidade da União. Além disso, 0,9% delas são municipais, conforme o gráfico apresentado a seguir:

Figura 1 – Número de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2016



Fonte: Notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2016.

Levando em consideração que esta pesquisa traz como produto final um website, é necessário destacar que 82,7% das escolas de Ensino Médio no Brasil contam com laboratório de informática, os quais podem ser utilizados para práticas pedagógicas, o que remete ao produto final proposto pela autora.

De acordo com este Censo, são 8,1 milhões de matrículas efetuadas no Ensino Médio, sendo que 22,4% destes alunos estudam no período noturno. Com 6,9 milhões de matrículas, a rede pública tem uma participação de 84,8% no total de matrículas no Ensino Médio, enquanto 12,5% dos matriculados estudam em escolas privadas⁷. É um número significativo de alunos atendidos nesta etapa do ensino brasileiro, e, portanto, acredita-se ser necessário que a escola esteja atenta às práticas que serão desenvolvidas junto a estes alunos, tendo em vista que grande parte desses jovens estudam em escolas públicas, e recebem o livro didático distribuído pelo PNLD.

⁷ De acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada em 2011 e retirada da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o número de alunos que concluem o Ensino Médio é menor dos que concluem o Ensino Fundamental, o que sinaliza que há diminuição de alunos nesta etapa da vida escolar. Segundo a pesquisa, 83,7% dos jovens nessa idade estudavam em 2011. O número é mais baixo do que o apurado em 2009, quando a taxa era de 85,2%. Isso significa 1,7 milhões de jovens fora da escola - população equivalente à cidade de Curitiba. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/11/28/jovem-brasileiro-abandona-duas-vezes-mais-a-escola-que-estudante-europeu-segundo-ibge.htm?cmpid>>. Acesso em: 1 mai. 2017.

Para Krawczyk (2011), o ensino médio brasileiro tem se expandido de forma significativa desde os anos 1990, porém a sua obrigatoriedade foi colocada apenas recentemente pelo governo federal,

Por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (KRAWCYK, 2011, p. 755).

Segundo Raitz e Zluhan (2012), apesar do número de alunos matriculados no Ensino Médio, grande parte destes não chega a concluir essa etapa da educação básica devido à evasão escolar existente. Para as autoras,

Este elevado número de adolescentes e jovens fora da escola deve ser analisado por diversas óticas. Inicialmente, pode-se considerar a precoce inserção dos mesmos no mercado de trabalho, já que há uma parcela da juventude que desde muito cedo assume o status de adulto. São aqueles que ingressam precocemente no mundo do trabalho e são chamados a desempenhar tarefas, assumir comportamentos e responsabilidades (produtiva, conjugal, doméstica, parental) do mundo adulto [...]. De acordo com a Secretaria Nacional da Juventude (2013), o trabalho fez ou faz parte da experiência de vida de 4 (quatro) em cada 5 (cinco) jovens brasileiros, o que nos leva a afirmar que a juventude é uma categoria trabalhadora. Por outro lado, a pesquisa demonstra que houve um acréscimo na escolaridade, já que 59% estão no Ensino Médio e 39% já concluíram esse nível de ensino. (RAITZ; ZLUHAN, 2012, p. 4-5).

As afirmações acima referendam o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (LDB) que apresenta as finalidades do Ensino Médio, importante referência para o trabalho docente junto a esta etapa da educação, conforme segue:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 11).

Entende-se, a partir da relação entre a LDB e o edital do PNLD de 2015, que é “função da escola preparar o estudante para a vida, em um processo de formação integral, humana e sólida, garantindo sua emancipação e autonomia”. (BRASIL, 2013, p. 37).

Assim, o edital afirma que são desafios básicos da escola de ensino médio:

(1) acolher o jovem em sua condição específica, colaborando para o processo de construção de sua plena cidadania e, portanto, para sua inserção social e cultural; (2) reconhecer os limites e possibilidades do sujeito adolescente, propiciando-lhe o suporte necessário para o desenvolvimento de estratégias eticamente legítimas e socialmente bem sucedidas de subjetivação. (BRASIL, 2013, p. 38).

A partir destas orientações é preciso pensar em formas de construir a cidadania dos discentes, ajudando-os a desenvolver estratégias de subjetivação⁸, ou seja, de como tornar-se sujeito. Para tanto, é necessário pensar em uma educação voltada para os Direitos Humanos e que dialoga com a percepção de consciência histórica a ser possibilitada através do Ensino de História. O produto final que propõem-se apresenta, em seu conteúdo, vários projetos ligados a estes temas, o que colabora para o desenvolvimento destas habilidades sociais importantes.

2.2 EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS

Consciente de que a sociedade brasileira possui a escola como uma das suas mais importantes instituições, várias são as possibilidades de questionamentos que permeiam seus espaços, entre elas, se o Ensino de História oferece, ou não, espaços de reflexões associados à memória e aos Direitos Humanos.

Sendo a Educação em Direitos Humanos um tema sensível e do Tempo Presente⁹, os debates sobre a temática têm refletido se é um tema disciplinar, no sentido de matéria, transdisciplinar ou transversal. No entanto, considera-se que a sua importância transcende a especificidade debatida, pois sua prática ou ausência é cotidiana e atinge a todas as esferas.

Refletindo sobre o ensino de temas sensíveis, Pereira (2017) aponta que

O estudo dos passados sensíveis e traumáticos não significa apenas colocar o aluno

⁸ De acordo com Foucault (2004) são “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento”. (FOUCAULT, 2004, p. 236). Os chamados processos de subjetivação, nesse caso, referem-se ao modo como o próprio homem se compreende como sujeito legítimo de determinado tipo de conhecimento, ou melhor, como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto. Os processos de objetivação, por sua vez, dizem respeito ao modo como o sujeito pode se tornar um objeto para o conhecimento. A objetivação e a subjetivação são, portanto, processos complementares que se relacionam por meio do que o autor resolveu chamar de “jogos de verdade”.

⁹ Para Ferreira (2000), a história do Tempo Presente pode ser definida da seguinte forma: “Embora até hoje não se tenha firmado plenamente uma definição consensual, a denominação formulada por François Bédarida, *histoire du temps présent*, é a que parece melhor preencher os requisitos. Mas que cronologia, que evento-chave e reconhecido deve ser adotado como marco inicial da história do Tempo Presente? Para alguns trata-se do período que remonta à última grande ruptura; para outros trata-se da época em que vivemos e de que temos lembranças, ou da época cujas testemunhas são vivas e podem supervisionar o historiador e colocá-lo em cheque (VOLDMAN, 1993). Ou ainda, como afirma Hobsbawm, o Tempo Presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, a olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação”. (FERREIRA, 2000, p. 9).

diante de um conteúdo disciplinado e frio (WHITE, 1995a), mas diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação frente à injustiça e à violação dos direitos humanos mais fundamentais. (PEREIRA, 2017, p. 2).

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU),

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017, n.p.).

Para Almeida (1996, p. 24), os Direitos Humanos podem ser entendidos como um conjunto de valores “destinados a fazer respeitar e concretizar as condições de vida que possibilitem a todo ser humano manter e desenvolver suas qualidades peculiares de inteligência, dignidade e consciência, e permitir a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais”.

Segundo Miranda (2006) a história dos Direitos Humanos no Brasil é algo recente. A primeira lei sancionada, relacionada com o tema, criou o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH), em 16 de março de 1964, quinze dias antes do golpe militar que deu início a Ditadura Civil Militar Brasileira, sendo que sua instalação ocorreu 50 dias antes do Ato Institucional Número 5, o qual constituiu a negação dos Direitos Humanos, cancelando as garantias institucionais, estabelecendo o acirramento da censura à imprensa, extinguindo os direitos civis, sociais e políticos. Foi durante o período da ditadura que os Direitos Humanos são pensados no Brasil, importante considerar que o CDDPH se reunia em sigilo, o que caracteriza uma contradição de atos. Ao tratar de Direitos Humanos em períodos traumáticos que atingiram coletivos brasileiros, importante salientar que Fico (2012) aponta que se trata de

Perceber que os eventos traumáticos possuem esse caráter “interminável” justamente em função de sua constante reelaboração através das memórias. Portanto, a memória dos eventos traumáticos integra inelutavelmente o esforço da construção do conhecimento histórico sobre tais processos. (FICO, 2012, p. 48).

Como exemplo destes esforços, várias entidades surgem ainda neste período traumático, lutando a favor da anistia e se posicionando pelos Direitos Humanos. Em 1982, o Comitê Brasileiro pela Anistia cria o Movimento Nacional dos Direitos Humanos. Vale ressaltar que “nas prisões continuam os tratamentos cruéis, degradantes, humilhantes e a tortura”. (MIRANDA, 2006, p. 36).

Ainda sobre a importância do tema, Figueiredo (2015) descreve o processo de ocultação e extinção de arquivos secretos dos órgãos militares brasileiros, o que corrobora para o Brasil não ter ainda alcançado a plena democracia. Para o autor, “a cumplicidade de militares e civis na ocultação dos arquivos da ditadura é um entrave para a conclusão do processo de redemocratização”. (FIGUEIREDO, 2015, p. 132). O estudioso conclui:

É preciso dizer: as graves violações dos direitos humanos cometidas na ditadura foram (e seguem sendo) ocultadas graças a um pacto entre militares e civis. Um pacto desenhado no final do regime militar e amadurecido em tempos de democracia. O acordo silencioso subverte à própria lógica da democracia, ao permitir que o poder militar negue subordinação ao poder civil. E também ao aceitar que o poder civil, por sua vez, seja incapaz de enquadrar o poder militar. (FIGUEIREDO, 2015, p. 131).

Também como movimento em defesa dos Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), criado 43 anos após o Golpe que instituiu a Ditadura Civil Militar Brasileira, aponta que a educação deve contribuir para:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2007, p. 25).

O PNEDH destaca a criação de uma cultura universal dos Direitos Humanos, com exercício de respeito e tolerância, além de participação de todos em uma sociedade livre, fatores estes que devem ser promovidos pela educação, ou seja, no ambiente escolar. O PNEDH aponta ainda que a educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2007, p. 32).

A educação deve possibilitar aos discentes e docentes reflexões sobre os Direitos Humanos, desenvolvendo atividades que respeitem os direitos na busca de conscientização para as reparações das violações em Direitos Humanos ocorridos em nosso país. Projetos importantes têm sido desenvolvidos neste sentido de conscientização da população, e o

produto final elaborado junto a esta dissertação também cumpre esse papel, ao juntar em um único website alguns destes importantes projetos, tais como “Brasil Nunca Mais”, “Memórias da Ditadura” e “Memorial da Democracia”, entre outros.

Ainda de acordo com o PNEDH, são princípios norteadores da educação em Direitos Humanos na educação básica:

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2007, p. 32).

Entende-se que práticas que levem os alunos a pensarem em Direitos Humanos precisam ser exercitadas em sala de aula, de forma interdisciplinar¹⁰ e, principalmente, no Ensino de História. O PNEDH aponta que a educação em Direitos Humanos deve ser eixo fundamental da educação, incluindo nesta indicação os materiais didáticos.

2.3 DIREITOS HUMANOS E DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA

É preciso conhecer a história do período ditatorial (1964-1985) pelo qual nosso país passou para que possamos evitar que momentos como aquele se repitam. É imprescindível que na escola se tratem de temas que digam respeito aos Direitos Humanos, utilizando, nesse estudo, como ponto de partida a Ditadura Civil Militar Brasileira, a fim de demonstrar a violação destes direitos naquele momento e, de certa forma, a sua permanência até os dias

¹⁰ A interdisciplinaridade, segundo Gadotti (2000), remonta ao final do século XIX passado, e surgiu pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista. As ciências haviam se dividido em muitos ramos e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas, embora não resgatasse ainda a unidade e a totalidade. Ainda de acordo com Gadotti (1999), a metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método que implica: 1º integração de conteúdos; 2º passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; 3º superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; 4º ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente).

atuais. Portanto, apresenta-se a seguir aspectos relacionando os Direitos Humanos e a Ditadura Civil Militar Brasileira.

Opta-se, mesmo que brevemente, por contextualizar o período Ditatorial, pois Motta, Reis e Ridenti (2014) apontam que os temas relacionados à Ditadura continuam atuais, visto que aspectos de seu legado permanecem a espera de soluções, tais como o autoritarismo que continua a impregnar certas relações sociais; a democratização incompleta do Estado e da sociedade, visto que parte desta ainda não é capaz de exercer plenamente a Cidadania; os níveis elevados de violência social e policial a que estamos submetidos; e o contraste social extremo que ainda caracterizam o Brasil. Compartilha-se com os autores a ideia de que a Ditadura Civil Militar Brasileira não foi o causador de tais problemas, mas interrompeu um processo político que poderia ter levado ao enfrentamento de algumas destas questões, e ainda conduziu ao agravamento das desigualdades que as geraram.

Portanto, a Ditadura Civil Militar Brasileira

Volta ao debate atual brasileiro, com as ameaças à democracia e ataques às liberdades democráticas, cada vez mais explícitos e abertamente enunciados [...]. A retomada do tema da ditadura nos últimos dez anos, para além do debate historiográfico, trazia esperanças de avanço no campo social com relação ao papel social da história e dos historiadores. Nos cinquenta anos do Golpe e suas descomemorações quando falávamos da continuidade de práticas de ditadura tínhamos em mente, sobretudo a violência policial contra pobres, sobretudo negros, nas periferias das grandes cidades e no campo. Práticas de tortura, repressão, ocultamento de corpos, assassinatos. Também falta de condições dignas de vida. (SILVA; CALIL; SILVA, 2016, p. 9-10).

É com pesar que esses aspectos, desde a publicação acima, têm-se acentuado na sociedade brasileira, não apenas através da grande mídia, mas em práticas sociais que acentuam o desmonte do estado democrático que estava em construção.

Entre as marcas oriundas da ditadura Fico (2012) aponta que,

Talvez seja possível identificar dois momentos culminantes que nos permitiram entender a ditadura brasileira como um fenômeno que “não terminou”, ambos marcados pela frustração: refiro-me à Lei de Anistia, de 1979, e à Campanha das Diretas, em 1984 [...]. A frustração diante da impunidade e da ausência de uma verdadeira ruptura torna a transição brasileira um processo que não terminou. Não surpreende que ainda estejamos às voltas com o tema. (FICO, 2012, p. 51-52).

Nesse sentido Cerri (2011) fala que a tradição brasileira de conciliação política fez com que a ditadura e os ditadores saíssem de cena quase despercebidos, e, desta forma, os esqueletos no armário da ditadura não se calaram totalmente: “De tempos em tempos, algum protesto, alguma manifestação ou concessão de pensão a ex-presos políticos ou às famílias de

desaparecidos por ação das forças repressivas recoloca no centro da cena aquelas feridas cobertas que ainda doem”. (CERRI, 2011, p. 8).

De acordo com o dossiê Direito à Verdade e à Memória: Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos¹¹ “só conhecendo profundamente os porões e as atrocidades daquele lamentável período de nossa vida republicana, o País saberá construir instrumentos eficazes para garantir que semelhantes violações dos Direitos Humanos não se repitam nunca mais”. (BRASIL, 2007, p. 18).

Também é importante considerar o que é tortura, pois essa prática caracteriza uma das violações aos Direitos Humanos. De acordo com o dossiê Brasil Nunca Mais,

A tortura foi definida pela Associação Médica Mundial, em assembleia realizada em Tóquio, a 10 de outubro de 1975, como a imposição deliberada, sistemática e desconsiderada de sofrimento físico ou mental por parte de uma ou mais pessoas, atuando por própria conta ou seguindo ordens de qualquer tipo de poder, com o fim de forçar uma outra pessoa a dar informações, confessar, ou por outra razão qualquer [...]. Enfim, é tortura tudo aquilo que deliberadamente uma pessoa possa fazer a outra, produzindo dor, pânico, desgaste moral ou desequilíbrio psíquico, provocando lesão, contusão, funcionamento anormal do corpo ou das faculdades mentais, bem como prejuízo à moral. (ARNS, 1985, Tomo V, v. 1, p. 1).

A tortura, apesar de não ser a única forma de violação de Direitos Humanos durante o período ditatorial, foi uma das principais formas de fazê-lo, e, de acordo com a Comissão de Direitos Humanos na Câmara dos Deputados, em relatório produzido no ano de 2000 por Nigel Rodley, ainda é utilizada em todo o território brasileiro por agentes públicos das forças de segurança, principalmente como instrumento de coação para obter confissões forçadas, chegando a ser considerada o principal mecanismo de investigação policial no país. É utilizada também como meio de punição e imposição de disciplina em presídios e em centros de cumprimento de medidas socioeducativas para adolescentes, além de meio de extorsão econômica aplicada contra suspeitos e autores de crimes. De acordo com Kehl (2010), o “esquecimento” da tortura produz a naturalização da violência. A polícia brasileira comete mais assassinatos e crimes de tortura na atualidade do que durante o período da Ditadura Civil Militar, segundo o relatório.

Cerca de 50 mil pessoas teriam sido detidas nos primeiros meses do Regime Militar, e em torno de 10 mil teriam vivido no exílio em algum momento do período, de acordo com o projeto Brasil Nunca Mais. Assim, confirmando a importância de falarmos sobre o período da Ditadura, Barbosa (2007) afirma:

¹¹ Produzido pela Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos do Brasil, que foi criada a partir da Lei nº 9.140 de 1995.

É preciso que a geração atual e as futuras tenham plena consciência de que as ditaduras, qualquer que seja o pretexto de que se valham, são muito parecidas: não toleram opositores, cerceiam as liberdades, censuram a imprensa, violam os direitos humanos, prendem, torturam e matam. É também fundamental que essas gerações formem a convicção inabalável de que o surgimento das ditaduras pode ter muitas causas e, entre elas, está quase sempre a descrença na democracia e a crença ilusória em promessas milagrosas. (BARBOSA, 2007, p. 157-158).

O Brasil foi o único país da América Latina que perdoou os militares sem exigir o reconhecimento dos crimes cometidos, nem o pedido de perdão, na anistia “ampla, geral e irrestrita” que os militares articularam antes de deixar o poder. (KEHL, 2010, p. 124). A Lei da Anistia é questionada por Piovesan (2010), que afirma:

O direito à verdade assegura o direito à construção da identidade, da história e da memória coletiva. Traduz o anseio civilizatório do conhecimento de graves fatos históricos atentatórios aos direitos humanos. Tal resgate histórico serve a um duplo propósito: assegurar o direito à memória das vítimas e confiar às gerações futuras a responsabilidade de prevenir a repetição de tais práticas. (PIOVESAN, 2010, p. 104).

A revisão séria da Lei da Anistia e o debate sobre a Ditadura Civil Militar Brasileira poderá permitir a discussão dos Direitos Humanos da forma devida no Brasil, demonstrando a fragilidade da memória coletiva e das lutas pela democracia em nosso país. A transição política ocorreu, apesar de não punir os assassinos e os torturadores do período em estudo, porém ainda ouve-se o discurso de apoiadores da Ditadura Civil Militar, conforme Barbosa (2007):

No Brasil, após passadas mais de duas décadas do término do regime autoritário, ainda não se restaurou por inteiro a verdade, não se revelou plenamente o conteúdo da memória, fundamental para a ação educativa permanente em direitos humanos, apesar da existência de iniciativas, tais como o Projeto Brasil Nunca Mais, [...], bem como o livro *Direito à Memória e à Verdade* [...]. Tanto assim é que ainda não foram totalmente disponibilizados a qualquer cidadão os assim chamados arquivos da ditadura, o que impede a consolidação da memória, como um processo educativo imprescindível, viola preceitos básicos de direitos e ignora os anseios da cidadania pela construção de uma memória coletiva e pelo acesso a informações estruturais para as vidas individuais de milhares de cidadãos brasileiros. (BARBOSA, 2007, p. 165-166).

Padrós (2011) nos lembra de que “se não há memória nem justiça, o resultado será uma consciência histórica acentuadamente superficial, o que contribuirá, por sua vez, para a existência de uma frágil Cidadania e, principalmente, de uma frágil democracia”. (PADRÓS, 2011, p. 194). Dessa forma, o conceito de consciência história é significado, pois dialoga com

o conceito de Rösen (2011), que especifica que, ao articular presente, passado e futuro, é possível uma análise mais profunda do contexto social.

Para referendar as afirmações acima, Piovesan (2010), diz que é preciso considerar a historicidade dos Direitos Humanos e a fixação de Parâmetros Protetivos Mínimos à Dignidade Humana, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), da Convenção Americana de Direitos Humanos (1969) e da Convenção Contra a Tortura (1984), destacando quatro direitos: o direito a não ser submetido à tortura, o direito à justiça, o direito à verdade e o direito à prestação jurisdicional efetiva, na hipótese de violação a direitos. Adotam-se estes marcos por estarem intimamente relacionados com um dos temas que devem permear as aulas e reflexões no Ensino de História. Entende-se que,

O não reconhecimento do direito à memória e à verdade de forma efetiva é mais um ingrediente para a persistência de violações graves aos direitos humanos, como a tortura, as execuções sumárias e extrajudiciais, o extermínio e outras formas bárbaras de ação de instituições públicas e de grupos privados. Também contribui para alimentar posturas conservadoras que continuam criminalizando lideranças e movimentos populares que lutam pelos direitos humanos. (MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 2007, p. 17).

Desta forma, a Constituição Brasileira de 1988¹², no artigo 5, afirma que

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; III - ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante; IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem. (BRASIL, 1988, Art. 5).

O artigo quinto da Constituição Brasileira é claro ao afirmar que ninguém pode ser submetido à tortura ou a tratamentos desumanos, além de todos serem livres para manifestação de pensamento. Sabe-se que a tortura foi largamente utilizada durante o período da Ditadura Civil Militar Brasileira, muitas vezes resultando na morte de presos. Este artigo afirma ainda que:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de

¹² Não é objetivo desta pesquisa tecer considerações de ordem jurídica, mas utilizar a Constituição como argumento necessário e legal para o trabalho.

culto e a suas liturgias; VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei. (BRASIL, 1988, Art. 5).

Novamente, a Constituição confirma a não violação aos Direitos Humanos, independente de religião ou crença, afirmando a necessidade de liberdade de consciência e crença. Pode-se observar que:

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial; XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal; XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer. (BRASIL, 1988, Art. 5).

Neste extrato, a Constituição, a partir do inciso nono, afirma a liberdade de expressão através da arte, da ciência e da comunicação, reafirmando que a censura durante o período da Ditadura Civil Militar Brasileira foi uma grave violação aos direitos do povo brasileiro. A Constituição aponta ainda que:

XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional; XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens; XVI - todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente; XVII - é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar; XVIII - a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento. [...] (BRASIL, 1988, Art. 5).

Além dos itens presentes na Constituição de 1988, o prefácio do dossiê Brasil Nunca Mais (1985) nos apresenta a seguinte afirmação sobre Direitos Humanos:

Diz o artigo 5º da Declaração dos Direitos Humanos, assinada pelo Brasil, que “ninguém seria submetido à tortura ou castigo cruel, desumano ou degradante”. Em 20 anos de regime militar, esse princípio foi ignorado pelas autoridades brasileiras. A pesquisa do projeto “Brasil, Nunca Mais” (1964-1979) mostrou quase uma centena de modos diferentes de tortura mediante agressão física, pressão psicológica e utilização dos mais variados instrumentos, aplicados aos presos políticos brasileiros. Instrumentos de tortura como o “pau de arara”, o choque elétrico, o “afogamento”, a “geladeira”, a “cadeira do dragão”, o uso de produtos químicos, etc.

Durante a ditadura militar, a tortura foi utilizada em pessoas de todas as idades, sexo ou situação física e psicológica. Assim, as crianças foram sacrificadas diante dos pais, mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos. O emprego da tortura foi peça essencial da engrenagem repressiva posta em movimento pelo regime militar que se implantou em 1964. (ARNS, 1985, p. 34-35).

Vinte e seis anos depois, concorda-se com Padrós (2011) quando este afirma que

O resgate dos fatos, sua análise, a elaboração de narrativas explicativas e sua socialização são passos fundamentais para que a população possa adquirir consciência sobre sua história recente e tomar posição diante dos fatos e comportamentos controversos, particularmente no que diz respeito às responsabilidades do Estado e aos interesses ocultos pelas políticas do esquecimento. (PADRÓS, 2011, p. 189).

Em outras palavras, espera-se que esta pesquisa sirva para lembrar, para não deixar cair no esquecimento, evitando hoje e sempre a violação dos Direitos Humanos, e não permitindo que a memória da Ditadura Civil Militar Brasileira seja esquecida. Portanto, considera-se que o ponto de vista dos que sofreram torturas, dos que não mais encontraram o corpo de seus familiares, entre outras tantas barbáries, devem ser abordados nas práticas do Ensino de História, possibilitando que os alunos reflitam sobre o passado e o presente, conforme defendido por Rüsen (2011). Por isso, este trabalho busca refletir sobre a abordagem dada pelos livros didáticos ao tema, a fim de responder aos questionamentos iniciais, e se propõem a apresentar como produto final um website que apresenta estas questões através de inúmeros links que levam para a sala de aula projetos que buscam refletir sobre esta temática, e, desta forma, não deixá-la cair no esquecimento.

3 LIVRO DIDÁTICO

Pelo menos há dois séculos, o livro didático permeia o cotidiano escolar mundial, sendo, muitas vezes, o único material utilizado por docentes e discentes em sala de aula, no processo de aquisição de conhecimentos, além de ser muitas vezes o único livro que entra na casa de muitas famílias. Desta forma, os livros didáticos desempenham papel importante na educação nacional, sendo utilizados pelos professores em diversas situações: como fonte de orientação para explicações, como apoio ao planejamento de aulas, como sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização. O livro didático constitui a base de uma cultura comum transmitida pela escola, portanto, é um importante elemento a ser analisado em suas diversas dimensões por educadores de todas as áreas do conhecimento. Neste sentido,

[...] É com sua utilização na sala de aula e nas lições de casa que vão se sedimentando os saberes e valores de que é formada parte da identidade dos alunos. [...] Um dispositivo tão importante não pode simplesmente ser repudiado, mas deve ser estudado em todos os seus aspectos: editoriais, em que se examinam as atividades dos diversos sujeitos que produzem os livros didáticos; comerciais, para desvendar as estratégias e os estratagemas utilizados para divulgar a mercadoria assim produzida. Há também as políticas públicas que definem a seleção, a compra e a distribuição de livros pelo Estado, o que, no caso brasileiro, envolve milhões de exemplares. Não se pode, por fim, esquecer o uso escolar dos livros: como eles são selecionados, como são utilizados para planejar a aula, como seus conteúdos são apropriados pelos professores e alunos, e outros tantos aspectos a serem investigados. (MUNAKATA, 2011, p. 13).

De acordo com Xerri (2015),

O livro didático tem merecido atenção de pesquisadores tanto do ensino, como da história da educação. Estudos que se caracterizam por interesses diversos, mas que contribuem para reflexões e problematizam suas funções e usos, uma vez que são ao mesmo tempo fontes de pesquisa e instrumentos didáticos, portanto, a percepção avança para além de uma crítica ao conteúdo e ao autor, mas possibilita associar a inúmeros objetivos, pois é um elemento difusor amplamente utilizado no ensino brasileiro. (XERRI, 2015, p. 5).

À medida que cresce a importância dos livros didáticos nas políticas públicas educacionais, os tópicos de pesquisa que dão conta dos seus usos e conteúdos se tornam mais urgentes (MUNAKATA, 2007), pois a análise dos livros pode fornecer informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes da e na sociedade, o grau de desenvolvimento científico, bem como as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção, além de ter

forte relação com a construção de identidades¹³, sobretudo, as nacionais (LUCA, 2009). É neste sentido que se pretende verificar o tema de pesquisa nos livros didáticos de História que hoje vem sendo utilizados na maior parte das escolas brasileiras.

Segundo Abud (2007):

[...] o livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra nas casas da maior parte da população brasileira. Não é raro se encontrarem referências à leitura de capítulos de livros didáticos pelas famílias dos alunos. Dessa forma, o livro informa, cria e reforça concepções de História e visões de mundo, mesmo fora do ambiente escolar. [...] A importância que os livros didáticos adquiriram faz deles os mais poderosos instrumentos de produção do currículo no cotidiano escolar. [...] O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apoia nele a parte central de seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e deles retira as questões da avaliação. (ABUD, 2007, p. 114-115).

A partir disso, percebe-se a necessidade de pesquisas que envolvam o livro didático. Para tanto, aproxima-se o tema desta pesquisa com este objeto multifacetado, buscando compreender a memória coletiva¹⁴ que o livro didático de História apresenta sobre o período ditatorial brasileiro.

Concorda-se com Ferraz (2011), no que se refere ao uso desta fonte, optando por situar o livro didático em suas diferentes dimensões: é preciso entendê-lo no tempo, o que se fará através de um breve histórico das normatizações e leis que foram lhe configurando, e percebê-lo enquanto material escolar de variadas particularidades. O livro pode ser considerado mercadoria, produto cultural, fruto da política educacional, material escolar influenciado por editores, autores e sua ciência de referência, material produzido num dado contexto histórico e influenciado por esse contexto; ele se distingue devido ao seu conteúdo, linguagem, natureza de edição e editor, autoria, características físicas, público a que se destina

¹³ De acordo com Candaü (2014), “no que se refere ao indivíduo, identidade pode ser um estado – resultante, por exemplo, de uma instância administrativa: meu documento de identidade estabelece minha altura, minha idade, meu endereço, etc., – uma representação – eu tenho uma ideia de quem sou – e um conceito, o de identidade individual. [...] Aplicada a um grupo, a complexidade aumenta.[...] Se admitirmos esse uso pouco rigoroso, metafórico, a identidade é certamente uma representação. Exemplos não faltam para mostrar que, de maneira constantemente renovada, os indivíduos percebem-se [...] membros de um grupo e produzem diversas representações quanto à origem, história e natureza desse grupo. [...] é provável que os membros de uma mesma sociedade compartilhem as mesmas maneiras de estar no mundo (gestualidade, maneiras de dizer, maneiras de fazer, etc.), adquiridas quando de sua socialização primeira, maneiras de estar no mundo que contribuem a defini-los e que memorizaram sem ter consciência”. (CANDAÜ, 2014, p. 25-26).

¹⁴ Para Schmidt e Mahfoud (1993), “a memória coletiva é o trabalho que um determinado grupo social realiza, articulando e localizando as lembranças em quadros sociais comuns. O resultado deste trabalho é uma espécie de acervo de lembranças compartilhadas que são o conteúdo da memória coletiva” (1993, n.p.). Ao distinguir e relacionar memória individual e memória coletiva, Halbwachs (1990) enfatiza um dinamismo que Duvignaud (ano) traduz nos seguintes termos: “é impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças se não tomamos para ponto de aplicação os quadros sociais reais que servem de pontos de referência nesta reconstrução que chamamos memória”. (1990, p. 9-10).

e espaço de circulação. Em outras palavras, ao utilizar o livro didático como fonte de pesquisa é preciso atentar para os procedimentos de sua produção, difusão, circulação, escolha e aquisição. (MUNAKATA, 2007). Existem inúmeros debates acerca da definição de livro didático no meio acadêmico. A partir disto, de acordo com as ideias de Freitas (2009), qualquer conjunto de folhas impressas reunidas em um volume utilizado para tarefas de ensino e aprendizagem poderia ser chamado de didático, abrindo desta forma uma enorme possibilidade de utilização de diversos materiais que muitas vezes não são considerados desta forma por grande parte dos professores. É possível, desta forma, incluir nesta definição enciclopédias, atlas, dicionários, e até mesmo livros de literatura que abordem temas históricos, que permitem seu estudo em sala de aula.

Bittencourt (2008) colabora, ao tratar o livro didático como um objeto cultural de difícil definição, por seu uso ser muito diferente dos outros. Para a autora, ele pode ser pensado em sua materialidade, como um produto fabricado por técnicos, a partir do saber de referência, no caso, o histórico, e do saber pedagógico, mas pode, também, ser pensado em sua imaterialidade, a partir dos critérios estabelecidos pelo Estado brasileiro e mediado pelos técnicos que os avaliam, critérios estes a partir dos quais os livros didáticos são produzidos para um fim específico. Esta imaterialidade do livro didático, que alguns pesquisadores preferem chamar de “ideologia”, baliza as pesquisas acerca de sua apropriação e do que ele pode intervir na construção do enquadramento de uma memória e uma identidade.

Também contribuem para a análise os estudos de Choppin (2004), que, refletindo sobre o livro didático, alerta que a imagem da sociedade apresentada por este material corresponde a uma reconstrução, que apresenta a sociedade do modo como os seus autores gostariam que ela fosse, isto é, nem sempre correspondente à realidade. Ele ainda contribui com o conceito de livro didático no mundo, afirmando que definir o livro pela sua função didática significa dizer que o livro escolar é um livro que serve para ensinar. Choppin (2009) analisa as diversas funções que este material assume, apontando que os manuais escolares fazem parte do universo cotidiano das crianças e das famílias depois de muitas gerações. Monteiro (2009) contribui afirmando que os livros didáticos apresentam uma seleção de conteúdos a ensinar e como ensinar, por meio de modelos explicativos, conceitos, analogias e outros modos de representar esse saber. A autora auxilia ainda no sentido de pensar que a existência de programas como o PNLD torna os livros recomendados representantes de uma política oficial, por isso é necessário pensar na formatação do Programa.

Lima (2009) aponta para a necessidade de conhecimento sobre a produção, avaliação, escolha e distribuição de uma obra didática, uma vez que sua natureza multi

referencial atende a um universo bastante diversificado de interesses e objetivos, sendo, por isso, relevante, de acordo com Choppin (2004):

[...] levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Lima (2009) considera ainda que é o professor quem exerce o papel de construtor das relações entre as narrativas, as estratégias e as atividades sugeridas para os alunos. A autora indica que não existe um tipo de livro ideal, pois “seu sucesso” está diretamente relacionado aos direcionamentos do professor.

Ainda neste sentido Timbó (2009) aponta que trabalhar com o livro didático requer uma série de conhecimentos, tanto historiográficos, quanto pedagógicos, que aperfeiçoem a sua utilização, visto que ele deve ser percebido como um documento que comporta vários outros documentos na sua estrutura, uma série de fontes escritas e iconográficas. Acredita-se, desta forma, que a formação do professor de História deve ser ampla, possibilitando que ele dê conta de sua função de educar para a Cidadania. Os usos dos livros didáticos dependerão muito da formação e preparação do educador, de forma que quanto mais preparado o professor estiver, maior será a possibilidade de exploração do livro em sala de aula.

Lajolo (1996) também contribui com o conceito de Livro Didático:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização. [...] Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é um instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. [...] Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia da educação de qualidade para todos [...]. Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. Por tais razões, o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno. (LAJOLO, 1996, p. 4-5).

Conforme Almeida e Miranda (2012), apesar de uma tendência recente de pesquisas abordando os livros didáticos, este é um tema que não foi suficientemente aprofundado, por isso ainda tende a oferecer contribuições significativas para o campo da formação de professores, principalmente quando associado a temas como Direitos Humanos.

Nesse sentido, o reconhecimento sobre as narrativas¹⁵ presentes nos livros didáticos de História do Ensino Médio podem apontar para a permanência de conceitos e valores que pouco remetem a questionamentos sobre o período a ser abordado e também estabelecem relações precárias com os Direitos Humanos. Essas questões demonstram a necessidade da realização de estudos que abordem a forma como a Ditadura Civil Militar Brasileira está sendo trabalhada no Ensino Médio, a partir da avaliação dos materiais disponíveis, ou seja, parte-se do questionamento: qual a importância da reflexão sobre o Regime Civil Militar Brasileiro presente nos livros didáticos de História do Ensino Médio, distribuídos pelo PNLD, para a preservação dos Direitos Humanos?

A partir das orientações dos PCN's de História para o Ensino Médio¹⁶, serão utilizados como fontes de pesquisa os livros didáticos para o 3º ano do Ensino Médio, selecionados a partir das cinco principais coleções didáticas de História distribuídas pelo PNLD do ano de 2015, alcançando quase que a totalidade do território nacional.

Na tabela 1, é possível observar as principais coleções e a quantidade de livros didáticos distribuídos pelo PNLD em 2015:

Tabela 1 – Principais coleções distribuídas por componente curricular História

Posição	Título	Autor	Quantidade
1º	História, Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Junior	1.385.765

¹⁵ De acordo com J. Rüsen (2011), “nenhum historiador pode negar o fato de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento históricos. A narrativa é a maneira como essa atividade é produzida e ‘História’ – mais precisamente, uma história – é o produto dela”. Para o autor, a narrativa histórica é “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica [...] a narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência no tempo”. (RÜSEN, 2011, p. 94-95).

¹⁶ Os PCN's para o Ensino Médio trazem em sua Parte IV, as orientações para o tratamento das Ciências Humanas e suas Tecnologias. No que diz respeito aos objetivos do Ensino de História, apresentam as seguintes competências e habilidades a serem desenvolvidas: “Crítico, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção; Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico; Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas; Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos; Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos; Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos; Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação; Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade; Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos; Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado” (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. s/d. p. 74-76. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

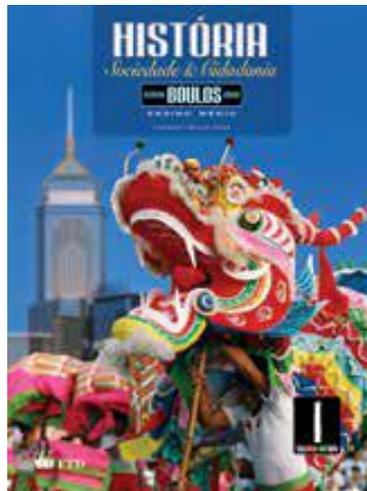
2º	História Global – Brasil e Geral	Gilberto Cotrim	997.744
3º	Das Origens da Humanidade aos Dias Atuais	Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota	821.104
4º	História	Ronaldo Vainfas; Sheila de Castro Faria; Jorge Ferreira e Georgina dos Santos.	594.275
5º	Oficina de História	Flávio de Campos e Regina Claro.	592.771
TOTAL			4.391.659

Fonte: Guia de livros didáticos PNLD 2015 para o Ensino Médio.

A partir dos dados expostos, se apresenta as capas das obras e uma breve biografia dos autores responsáveis pelas publicações, possibilitando o reconhecimento de suas formações e atuações.

1º JUNIOR, Alfredo Boulos. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: Editora FTD, 2013.

Figura 2 – Capa do livro História, Sociedade e Cidadania



Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: Ensino Médio.

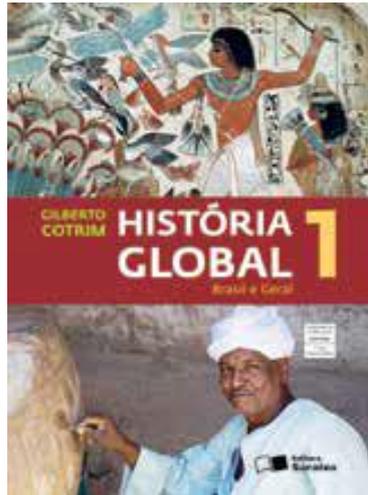
Atualmente, o autor é aluno do programa de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)¹⁷, pesquisando “A África, os africanos e seus descendentes nos livros didáticos de 3ª e 4ª série dos anos de 1969 a 2000”. É mestre em História Social também pela PUC-SP. Boulos lecionou no ensino fundamental da rede pública e particular e

¹⁷ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1421259871718064>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

em cursinhos pré-vestibulares, e é autor das coleções Construindo Nossa Memória, O Sabor da História, bem como História Sociedade & Cidadania.

2º COTRIM, Gilberto. **História Global – Brasil e Geral**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

Figura 3 – Capa do Livro História Global – Brasil e Geral



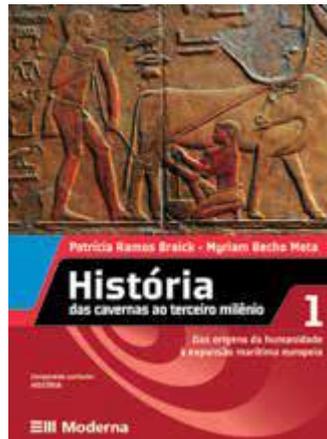
Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: Ensino Médio.

Cotrim é professor de História, graduado pela Universidade de São Paulo (USP) e advogado (OAB-SP)¹⁸. É mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Coursou filosofia na PUC-SP. Foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo.

3º BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio**. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.gilbertocotrim.com/autoreobras>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

Figura 4 – Capa do livro História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio.



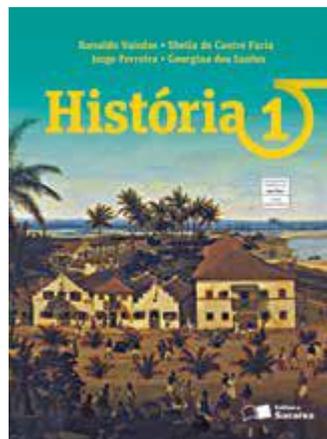
Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: Ensino Médio.

De acordo com a editora Moderna, Patrícia Ramos Braick é Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e atua como professora em escolas do Ensino Médio em Belo Horizonte-MG.¹⁹

Ainda de acordo com a editora Moderna, Myriam Becho Mota é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University e, atualmente, é professora em escolas do Ensino Médio e Superior em Itabira-MG²⁰.

4º VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

Figura 5 – Capa do livro História



Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: Ensino Médio.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/pnld/obras/novo-estudar-historia.htm>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

²⁰ Disponível em:

<<http://www.salamandra.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B2E24D324012E3469E60A34AF&itemId=BDFC9698C9624921844CE329E75C6377>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

Vainfas é licenciado em História (1978) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em História do Brasil (1983) pela mesma universidade, Doutor em História Social (1988) pela USP e Professor da UFF desde 1978, sendo, desde 1994, Professor Titular de História Moderna. Está aposentado desde 2015²¹.

Faria é Professora Titular em História do Brasil da UFF. Possui graduação em História pela UFF (1980), mestrado em História pela UFF (1986) e doutorado em História pela mesma instituição (1994)²².

Georgina Silva dos Santos graduou-se em História na UFF em 1990. No ano seguinte, ingressou no curso de pós-graduação da mesma instituição, obtendo o grau de mestre, em 1995. Doutorou-se em História pela USP, em 2002. Integra o Departamento de História da UFF desde 1993, no qual lecionou História Medieval durante dez anos. Atualmente, ministra disciplinas de História Moderna na UFF²³.

Jorge Ferreira é Doutor em História Social pela USP e atualmente atua como professor do Departamento de História da UFF. Tem experiência na área de História do Brasil República, com ênfase nos estudos de História Política e História Cultural²⁴.

5º CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. **Oficina de História**. São Paulo: Editora Leya, 2013.

Figura 6 – Capa do livro Oficina de História



Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: Ensino Médio.

²¹ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2893624319383287>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

²² Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8266246924327353>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

²³ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4824295831660435>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

²⁴ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4838146606344520>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

Flávio de Campos é formado em História pela PUC-SP (1986), mestre em História Social pela USP (1993) e doutor em História Social também pela USP (2000). Professor de História Medieval do Departamento de História da USP²⁵.

Regina Claro é mestre em História Social, com ênfase em História da África. Publica livros didáticos, paradidáticos e literatura infanto-juvenil na área de história e cultura africana e afro-americana. Atualmente, desenvolve projetos de capacitação de professores da rede pública de ensino na área de história e cultura africana e afro-brasileira em atendimento à Lei 10.639/03²⁶.

Apresentados os autores é importante salientar que a seleção deste corpus para a pesquisa se embasa no fato de estas coleções representarem um total de 4.391.659 livros distribuídos entre as escolas de toda a rede pública brasileira. Este número mostra a importância e o alcance do PNLB, visto que em todo o Brasil, segundo o Censo da Educação de 2015²⁷, são 9.603.763 alunos matriculados no Ensino Médio regular, ou seja, metade dos alunos matriculados neste nível da educação brasileira recebem os Livros Didáticos que compõem o universo desta pesquisa. É importante salientar também que a escolha do 3º ano do Ensino Médio deve-se ao fato que dentro desta faixa etária os alunos já apresentam uma maior habilidade crítica, devido também ao fato de que muitos já estão inseridos no mercado de trabalho.

De acordo com Freitag, Costa e Motta (1997), a história do livro didático, especificamente no Brasil, se confunde com a história das políticas públicas²⁸. A partir de 1930, uma série de decretos nortearam a produção e distribuição dos materiais didáticos em nosso país. Em 1938 é criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que teve por função examinar e julgar os livros, com uma função de controle político-ideológico, conforme aponta Bomeny (1985) citado por Freitag, Costa e Motta (1997).

²⁵ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9293196827164795>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

²⁶ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4814006868831865>>. Acesso em: 08/05/2017.

²⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 12/05/2016.

²⁸ De acordo com Souza (2006), “pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. (SOUZA, 2006, p. 26). Ainda segundo a autora, “das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais: A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também na implementação, execução e avaliação”. (SOUZA, 2006, p. 36).

Miranda e Luca (2004) apontam que:

Observando-se a cronologia das ações do governo brasileiro em relação ao livro didático, constata-se que, embora a estruturação de um programa de avaliação determinante dos processos de compra seja algo relativamente recente, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 1).

Um momento importante para a história do livro didático brasileiro e para a educação brasileira, de forma geral, acontece durante o Regime Militar, com os vários acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos, conhecidos como MEC-USAID, que tinha entre seus principais objetivos disponibilizar gratuitamente cerca de 51 milhões de livros para os estudantes do nosso país por um período de três anos. (VIANA, 2017). Este acordo garantia um controle ideológico do processo educacional brasileiro por parte dos americanos, tendo em vista que cabia a USAID todos os detalhes técnicos da fabricação dos livros, sua elaboração, ilustração, editoração e distribuição.

Segundo Alves (1968), os acordos MEC-USAID, que embalsamaram as reformas educacionais da ditadura, foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. Os acordos pelos quais os governos Castelo Branco e Costa e Silva entregaram o planejamento do ensino brasileiro aos Estados Unidos abrangem os setores de ensino primário, médio e superior. A reação da juventude universitária contra este crime de lesa-pátria tornou objeto de controvérsia aguda os acordos referentes às universidades.

De acordo com Xerri (2015),

Educar durante o regime civil militar brasileiro (1964-1985) obedeceu aos preceitos daqueles governos, e, deveria ultrapassar os estabelecimentos de ensino e se propagado a todos os setores da sociedade [...] para além do já descrito sobre ações dos governos militares como as alterações na constituição de 1946, o conjunto de leis do regime (Atos Institucionais), constituição, as perseguições, as violações aos direitos humanos através de torturas físicas e psicológicas, as mortes e desaparecimentos, a censura, os suicídios, a propaganda, os dados econômicos, as informações sobre o regime, e também as publicações feitas sobre os movimentos de resistência, o campo educacional também sofreu as consequências do regime militar. (XERRI, 2015, p. 1-2).

Fica evidente que o Regime Militar interviu em diversas áreas da sociedade brasileira, e, entre elas, a área educacional, a partir de decretos e alterações na LDB, conforme aponta Xerri (2015):

Para poder caracterizar a educação nacional conforme os objetivos do regime civil militar foram feitas alterações na LDB nº 4.024/61, que havia sido fruto de amplo debate na sociedade brasileira e, cujo aspecto democrático não mais combina com o governo autoritário que impõe à sociedade as leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71. Além disso, o Ministério da Educação e Cultura passou a receber “assistência técnica e cooperação financeira” da United States Agency of Development, através dos acordos MEC-USAID, que objetivava implantar um modelo de educação para o Brasil e a América Latina. (XERRI, 2015, p. 3).

Germano (1993) apresenta os eixos em torno dos quais a política educacional do período ditatorial brasileiro se expandiu:

A política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle político, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado Militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças opositoras conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. (GERMANO, 1993, p. 105).

Sobre o período deste estudo, colaboram ainda Miranda e Luca (2004), ao abordarem a questão dos livros didáticos, informando que também para os livros didáticos foi instituído um tratamento característico:

Sob o período militar, a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados – 1966, 1971 e 1976 –, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 1).

Assim, a percepção, mesmo que breve, das relações executadas no período em estudo permitem analisar aspectos relacionados aos temas nos livros, o que justifica a quase ausência do termo Direitos Humanos, o qual será abordado posteriormente.

Choppin (2004) analisa que uma das razões essenciais para que se pesquise este tema é a onipresença de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor

escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos. De acordo com o autor, em um país como o Brasil, por exemplo, os didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, em 1996, aproximadamente 61% da produção nacional.

De acordo com Moreira e Silva (2011), as investigações sobre o livro didático se intensificaram a partir da década de 1970, tendo em vista a difusão deste objeto com o processo de “democratização do ensino”. Este material aparece para suprir a falta de professores qualificados neste período. A ideia era a de que um bom livro seria suficiente para garantir a apreensão do saber pelo aluno.

O período da redemocratização, a partir dos anos 1980, fez surgir inúmeras pesquisas visando denunciar a debilidade no campo educacional. A partir dos anos 1970 e 1980, com a chamada “lenta e gradual” mudança política, houve uma organização da sociedade em busca da remoção das heranças do autoritarismo. Uma das formas escolhidas para denunciar os problemas educacionais advindos do autoritarismo foi, sem dúvida, a ampliação de análises de conteúdos dos livros didáticos, que, conforme Munakata (1998) “dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação da dominação e da exploração burguesas – em suma, da ideologia”. (MUNAKATA, 1998, p. 271).

Segundo o autor, “até os anos de 1980, realizar investigações científicas sobre livros didáticos era um verdadeiro tabu” (MUNAKATA, 1997, p. 2). Havia certa desvalorização por esse tipo de pesquisa, bem como a ausência de percepção sobre a contribuição social que tais pesquisas poderiam oferecer.

Para Choppin (2004), no entanto,

Após ter sido negligenciado, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países. (CHOPPIN, 2004, p. 549).

A diversidade temática permite a observação de aspectos variados, desde análise de conteúdos particulares, principalmente através do conceito de representação, até a utilização do livro didático em sala de aula, passando pela análise das políticas públicas para este objeto, no Brasil, bem como analisando questões que dizem respeito à disciplina escolar História, entre outros.

Caimi (2001) defende que as análises dos livros didáticos privilegiam quatro abordagens²⁹:

a) Natureza do livro didático: são trabalhos que analisam os limites e possibilidades do livro didático de História do ponto de vista endógeno, ou seja, da sua natureza. Nesse sentido, evidenciam aspectos, como ênfase política, periodização cronológica, simplificação de conteúdos, conhecimento histórico apresentado como verdade única e acabada, entre outros;

b) Ideologia subjacente ao livro didático: esta abordagem foi privilegiada na maioria das produções e trabalhada pela análise de conteúdos, sobretudo de História do Brasil. Foram apontadas diversas questões, como a ausência das camadas populares, o tratamento passivo dado ao povo, o abafamento da violência dirigida aos segmentos desprestigiados economicamente, a ênfase nos heróis da história, enfim, o livro didático é apresentado como um instrumento de reprodução ideológica;

c) Conteúdos ausentes no livro didático: algumas produções trataram de denunciar aspectos ausentes nos livros didáticos, tais como preocupações ecológicas, o cotidiano das sociedades humanas e dos sujeitos históricos, entre outros;

d) Linguagem conceitual e iconográfica do livro didático: dois trabalhos analisaram o livro didático sob o ponto de vista da linguagem – texto e imagem. A compreensão que o aluno tem do livro foi colocada em questão por esses autores. Desta forma, a análise perdeu o caráter genérico e o livro didático passou a ser analisado a partir daquele que é o seu consumidor, o aluno.

Estudos que têm como fonte o livro didático valorizam alguns temas em detrimento de outros, no que diz respeito à análise do conteúdo, abordando principalmente as questões dos indígenas, dos afrodescendentes, das mulheres, das crianças e etc. É possível relacionar isso com as novas diretrizes que obrigam a inclusão de tais temas no currículo escolar e, portanto, nos livros didáticos. Desta forma, entende-se que existem novas possibilidades de pesquisa, teorização e perspectivas relacionadas ao estudo do livro didático.

Ao abordar essas questões, Bittencourt (2008) argumenta que, no Brasil, os livros didáticos de História são os mais investigados pelos pesquisadores, privilegiando as defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar, bem como as ausências ou estereótipos de grupos étnicos e minoritários da sociedade brasileira.

²⁹ As abordagens são aqui apresentadas de forma sintetizada.

Mas ainda é preciso avançar nesta análise, pois, à medida que a construção de conhecimentos sobre estes temas crescem, novos questionamentos, ideias e alternativas passam a ser articuladas ao processo. Percebe-se, por exemplo, uma lacuna do que diz respeito aos estudos que abordem temas concernentes à história recente do país, visto que são em número consideravelmente ainda pequeno as pesquisas que seguem neste sentido e que aproximam o livro do Regime, até mesmo por que os livros didáticos distribuídos pelo PNLD devem ser usados por três anos, logo não ocorre renovação de temas neles abordados.

Na busca de revisão de produções sobre o tema, os seguintes estudos foram encontrados:

Como exemplo, apresenta-se uma tese que investiga as ideias e as imagens que representam a Ditadura Civil Militar Brasileira nos livros didáticos de História do Ensino Médio. O autor, Aristeu Castilhos da Rocha, defendeu o trabalho intitulado “O Regime Militar no livro didático de História do Ensino Médio: a construção de uma memória” pela PUC-RS, no ano de 2008, fazendo um comparativo entre os livros didáticos mais antigos (1967/1988) e os mais recentes (1995/2005).

Encontrou-se, ainda, a dissertação intitulada “A ditadura militar retratada nos livros didáticos de história do Brasil de 1964 a 1985”, de autoria de Cristina Adelina de Assunção. Defendida na PUC-SP no ano de 2009, a pesquisa analisa os livros didáticos de História escritos no período do Regime Militar Brasileiro, buscando retratar como as mudanças na conjuntura política do país atingiram os livros didáticos, e como, após a abertura política, estes sofrem significativas mudanças.

O artigo “Os sentidos do Golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1970-2000): entre continuidades e descontinuidades”, publicado em 2011, de autoria de Mateus H. F. Pereira e Andreza C. I. Pereira pretende pensar o Regime Civil Militar, através da história escrita por autores de livros didáticos, utilizando livros editados de 1970 até 2000.

Desta forma, utilizando o livro didático como fonte de pesquisa, será analisado o que ficou como memória do período dos 21 anos da Ditadura Civil Militar Brasileira, e como esta memória influencia ainda hoje questões dos Direitos Humanos no Brasil.

3.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)³⁰

Publicado pelo jornal O Globo em setembro de 2007, o artigo do jornalista Ali Kamel intitulado “O que ensinam às nossas crianças?³¹” foi o estopim de uma discussão acerca dos livros didáticos que vem sendo distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A coleção “Nova História Crítica” (1995), do historiador Mario Schmidt, publicada pela editora Nova Geração, destinada a alunos do ensino fundamental, fazia, até então, parte da relação de livros recomendados. Depois do artigo ser publicado, o livro foi excluído do PNLD.

Kamel (2007) faz críticas à publicação, alegando que o livro apresenta erros conceituais, falhas de informação e incoerência metodológica, e afirma que o material faz apologia ao socialismo, além de dizer que a coleção de livros tenta fazer uma “lavagem cerebral” nos alunos. Mario Schmidt, após a polêmica, divulgou um artigo em resposta às críticas sofridas, intitulado “O livro didático que a Globo quer proibir³²”. O autor afirma:

Não publicamos livros para fazer crer nisso ou naquilo, mas para despertar nos estudantes a capacidade crítica de ver além das aparências e de levar em conta múltiplos aspectos da realidade. Nosso grande ideal não é o de Stálin ou de Mao Tsetung, mas o de Kant: que os indivíduos possam pensar por conta própria, sem serem guiados por outros. (SCHMIDT, 2007, n.p.).

Schmidt ainda acusa Kamel de citar trechos do livro isolados de seu contexto, na tentativa de fazer com que a série pareça um “manual de catecismo marxista”. Também acusa o jornalista de omitir passagens nas quais o autor aponta falhas do regime socialista. Schmidt finaliza seu artigo criticando a postura do jornalista,

O sr. Ali Kamel tem o direito de não gostar de certos livros didáticos. Mas por que ele julga que sua capacidade de escolha deveria prevalecer sobre a de dezenas de milhares de professores? Seria ele mais capacitado para reconhecer obras didáticas de valor? E, se os milhares de professores que fazem a escolha, escolhem errado (conforme os critérios do sr. Ali Kamel), o que o MEC deveria fazer com esses professores? Demiti-los? Obrigá-los a adotar os livros preferidos pelas Organizações Globo? Internar os professores da rede pública em Gulags, campos de reeducação ideológica forçada para professores com simpatia pela esquerda política? Ou agir como em 1964? (SCHMIDT, 2007, n.p.).

³⁰ Durante esta pesquisa, o Decreto Presidencial nº 9099 de 18/07/2017 foi aprovado, trazendo algumas mudanças ao Programa Nacional do Livro Didático. As mudanças acontecerão a partir de 2019, e dizem respeito, principalmente, à avaliação dos livros, que passará a ser feita por uma equipe, de acordo com o MEC, mais plural, que incluirá também os professores da educação básica. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68251-novo-pnld-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 ago. 2017.

³¹ Disponível em: <http://www.newmarc.com.br/drws/ali_kamel.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2017.

³² Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/23791-10>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

Discutindo o problema do Livro Didático, Ferreira e Franco (2008) fazem considerações:

A questão a ser perseguida não parece ser a busca do “verdadeiro” e do “falso” no livro de Schmidt. O problema do livro didático tem raízes muito mais profundas do que a simples defesa ou condenação de obras isoladas. Um dos principais desafios está justamente em fazer esse tipo de livro acompanhar as reinterpretações do passado feitas pelos historiadores acadêmicos. O constante diálogo entre passado e presente, inerente a qualquer reflexão histórica, deve também ser estendido aos livros didáticos, sob pena de termos grandes hiatos entre o que se discute na academia e o que se ensina nas escolas do país. (FERREIRA; FRANCO, 2008, p. 81).

A partir desta polêmica, com a intenção de assimilar como o PNLD opera, apresenta-se a seguir aspectos de sua criação e funcionamento. O enfoque é na avaliação dos livros, que posteriormente será utilizada para a análise das obras selecionadas como fonte desta pesquisa, levando em consideração a importância dessa análise para que os livros didáticos que chegam às escolas sejam de fato críticos.

Freitag, Costa e Motta (1997), relatam que em 1985 é criado o PNLD, o Decreto nº 91.542 de 19/08/85, passa a permitir ao professor faça a escolha do livro que utilizará em aula, e também fortalece a ideia de um livro durável e de boa qualidade, que será reutilizado durante três anos, e não mais o livro didático descartável produzido até então através do programa MEC-USAID.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. (MEC, 2017, n.p.).

De acordo com Miranda e Luca (2004), é em 1996 que inicia dentro do PNLD, efetivamente, a avaliação pedagógica dos livros, sendo que para serem distribuídos pelo governo, eles devem passar por inscrição e avaliação prévias através de editais próprios para tal fim. O edital do PNLD de 2015, por exemplo, inicia da seguinte forma:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos editores que se encontra aberto **o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos e professores do ensino médio da rede pública.**

1. Do Objeto

1.1. Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos e professores do ensino médio das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, participantes do PNLD, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos. (BRASIL, 2013, p. 1).

Também informa que o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) é o responsável pela triagem para constatar se as obras inscritas pelas editoras se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Depois disso, os Livros Didáticos selecionados nesta triagem são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB), que é responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe então os especialistas que analisarão as obras, conforme os critérios apontados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros didáticos aprovados.

O edital do PNLD de 2015 aponta no item 7.4.1 que “a avaliação das obras didáticas será realizada por instituições públicas de educação superior, que constituirão equipes técnicas formadas por professores de seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino” (BRASIL, 2013, p. 9).

Após as avaliações, os livros aprovados são incluídos em um catálogo para o professor escolher a coleção que será utilizada em sua escola nos próximos três anos, dando a ele a sensação democrática de escolha. Venera (2010) afirma que os livros didáticos são, na verdade, liberdades reguladas, uma possibilidade de mostrar ao aluno múltiplos recortes sobre os conhecimentos que serão ensinados, mas regulados pelos critérios de avaliação, pelos parâmetros da educação brasileira, pelo Plano Nacional de Educação, acordos supranacionais, diretrizes, resoluções e legislações nacionais. Para a autora, todo esse processo serve para atender as expectativas projetadas para o futuro, que apresentem identidades mais ou menos fixas para os jovens e um processo de regulação das possíveis dissonâncias no percurso. Dissonâncias estas que levam à Cidadania como caminho para o aprimoramento democrático.

De acordo com o Guia PNLD 2015, as avaliações são feitas a partir de fichas de avaliação, com os seguintes indicadores para os livros didáticos impressos: “40 indicadores em forma de questão, distribuídos em cinco blocos temáticos: Manual do Professor, Componente curricular História, Proposta Pedagógica, Formação Cidadã e Projeto Gráfico-editorial” (BRASIL, 2014, p. 13).

Ainda a partir do Guia, as etapas da avaliação seguem a seguinte organização, conforme a Figura 7:

Figura 7 – Etapas da avaliação do PNLD



Fonte: Guia de livros didáticos PNLD 2015 para o Ensino Médio.

São 12 as etapas de avaliação do livro didático, desde a elaboração do edital, até a escolha pelo professor daquele que utilizará na escola. Todo esse cuidado objetiva levar às salas de aula apenas obras de qualidade, porém acredita-se que uma análise posterior, como a que propõe-se neste trabalho, é importante no sentido de verificar se as etapas da avaliação têm surtido efeito na escolha dos livros. Por se tratar de tema da História do Brasil recente, isto é, um tema que apresenta muitas opções de investigação, entende-se que os materiais devem estar atualizados, pois estão disponibilizados em livros didáticos distribuídos para todo o país. Suas abordagens podem comprometer o processo de construção do ensino, pois nem sempre se revelam críticos e, desta forma, pouco contribuem para a formação da consciência histórica.

Na Figura 8 é possível observar a quantidade de obras avaliadas, aprovadas e excluídas do componente curricular História no PNLD de 2015, objeto deste estudo.

Figura 8 – Quadro geral de obras História

Componente curricular	Total de obras avaliadas no PNLD 2015	Obras aprovadas	Obras Excluídas
História	20	19	1

Fonte: Guia de livros didáticos PNLD 2015 para o Ensino Médio.

Para uma obra ser aceita pelo PNLD, ela deve observar alguns critérios eliminatórios. Dentre estes, alguns são comuns a todas as áreas, e alguns são específicos do componente curricular História. Segundo o edital do ano de 2015, os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas são os seguintes:

(1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (4) respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos; (5) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (6) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; (7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra; (8) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso. (BRASIL, 2013, p. 39).

A respeito do cumprimento da legislação, é preciso que se observe a Constituição da República (1988), a LDB (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), além das resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2013, p. 41).

Ao que concerne aos princípios éticos e democráticos voltados para a construção da Cidadania e para o convívio social, é preciso observar que serão excluídas as obras com veiculação de estereótipos e preconceitos de qualquer natureza, que fizerem doutrinação religiosa, política ou ideológica, ou que utilizarem o material didático como veículo de publicidade (BRASIL, 2013, p. 41). A referência à Cidadania reforça a importância de pesquisas acerca do livro e dos seus conteúdos.

Quanto à coerência e adequação teórico-metodológica da obra, é preciso que se explicitem no manual do professor quais são os pressupostos teórico-metodológicos que regem o livro didático, isto é, o texto precisa apresentar coerência entre a proposta e o conjunto de textos, atividades e exercícios trazidos na obra, ser organizado de modo a

possibilitar uma progressão em direção a aprendizagens de maior complexidade, explicitando as estratégias utilizadas para isso, favorecer o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais e explorar articulações possíveis entre os componentes curriculares de uma mesma área e entre áreas. (BRASIL, 2013, p. 42). Neste sentido, verifica-se a criticidade presente nas obras, bem como se elas despertam o aluno para o pensamento crítico e para a autonomia de pensamento e ação.

A obra deve, ainda, respeitar uma perspectiva interdisciplinar, indicando formas de planejar, desenvolver e avaliar projetos interdisciplinares, articulando conteúdos da disciplina com a área de conhecimento a qual ela pertence, estabelecendo conexões com as demais áreas e com a realidade, propondo atividades que possam articular diferentes disciplinas.

Serão excluídas, também, obras que apresentarem conceitos, princípios, informações e procedimentos que estejam incorretos, descontextualizados ou desatualizados em forma de texto, imagens, ilustrações, atividades ou exercícios. Lembrando que as informações incorretas podem criar uma memória coletiva deturpada.

O manual do professor, de acordo com o edital, não pode ser apenas uma cópia do livro do aluno, mas deve visar à orientação dos docentes para o uso adequado deste. Desta forma, serão excluídas as obras nas quais o livro do professor não:

(1) explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos; (2) descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles; (3) apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados; (4) indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, oferecendo orientação teórico-metodológica e formas de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento; (5) discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo ensino-aprendizagem; (6) propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola; (7) apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno; (8) apresentar, na versão digital, orientações ao professor quanto ao uso didático de seus recursos multimídia, no caso da obra inscrita no Tipo 1. (BRASIL, 2013, p. 43).

As obras didáticas aprovadas pelo PNLD devem estar adequadas a uma estrutura editorial e de projeto gráfico, sendo excluídas as obras que não apresentarem:

(1) organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica; (2) legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página; (3)

impressão em preto do texto principal; (4) títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis; (5) isenção de erros de revisão e /ou impressão; (6) referências bibliográficas e indicação de leituras complementares; (7) sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações; (8) impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página. (BRASIL, 2013, p. 44).

Percebe-se a preocupação do edital em esclarecer os pontos de editoração gráfica dos livros didáticos de forma minuciosa, o que desprende tempo das editoras. Acredita-se que este é um dos motivos pelo qual não vemos novidades em termos de obras didáticas e autores nas grades das editoras, visto ser prático apenas revisar as obras que estão dentro dos padrões gráficos exigidos pelo edital.

Há ainda a preocupação com as ilustrações. A este respeito, o edital aponta que elas devem:

(1) ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; (2) ser claras e precisas; (3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país; (4) quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados ou legendar os casos com eventuais desproporções; (5) estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas; (6) apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas; (7) apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço. (BRASIL, 2013, p. 44).

Nesta pesquisa, não será realizada a verificação específica de imagens, mas estas serão utilizadas dentro do contexto dos capítulos que serão analisados, visto acreditar-se que novas linguagens devem ser utilizadas pelos livros didáticos e pelo professor em sala de aula, a fim de aproximar os conteúdos históricos da realidade dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Especificamente para o componente curricular História, será observado se a obra:

(1) utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão no conjunto da abordagem; (2) opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário, intelectual e cognitivo dos estudantes do ensino médio. (BRASIL, 2013, p. 54).

Verifica-se a preocupação com o desenvolvimento de um conteúdo condizente com as capacidades da faixa etária cujo material será analisado, bem como a preocupação com a historiografia utilizada. Pressupõe ainda a necessidade de observar se o livro didático:

(3) compreende a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, fazendo uso de práticas condizentes no conjunto da obra; (4) orienta os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo. (BRASIL, 2013, p. 54).

No que diz respeito ao componente curricular História, o edital deixa claro a visão dos responsáveis sobre a definição do que é conhecimento histórico, processo de produção desse conhecimento e a ação do historiador, ou seja, explicita o seu entendimento sobre a importância deste componente curricular. Observa ainda se a obra:

(5) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre essas intenções, o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para o ensino médio, evitando abordagens desarticuladas entre o texto principal e as seções; (6) evidencia coesão entre os textos, imagens e atividades, fazendo referência objetiva e constante aos pressupostos metodológicos assumidos, auxiliando o professor e o estudante na sua utilização; (7) desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania. (BRASIL, 2013, p. 54-55).

O edital avalia ainda se o livro didático:

(8) contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa; (9) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social, com respeito e interesse; aborda os preceitos éticos na sua historicidade, evitando assim que eles fiquem subsumidos a mandamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos educacionais atuais, nem tampouco com o atual estágio de produção do conhecimento histórico; (10) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados. (BRASIL, 2013, p. 55).

Percebe-se a presença de conceitos que devem ser abordados e respeitados na construção do texto do livro didático. Os mesmos não serão utilizados no trabalho de forma primordial, uma vez que serão abordados prioritariamente os Direitos Humanos, mas é importante salientar que todos os conceitos estruturantes estarão permeando esta discussão. Ainda é observado se a obra:

(11) apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias,

reproduções de pinturas, e indica possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local; (12) oferece imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico; (13) está isenta de situações de Anacronismo, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas; (14) está isenta de situações de Voluntarismo, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria a priori, utilizando a narrativa dos fatos passados, ou presentes, apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acríticos ou pseudocientíficos; (15) está isenta de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas; (16) está isenta de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a qualidade da abordagem histórica, a noção de sujeito e/ou que induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2013, p. 55).

Neste extrato do edital, encontra-se uma das referências que nortearam este estudo, ou seja, a simplificação explicativa existente nos textos. O edital verifica ainda se o livro didático:

(17) transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo e oferece condições de tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas, ao longo da obra; desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008; (18) incorpora possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 55).

Dando sequência ao PNLD e visando seu aprimoramento, em 2010 foi publicado o Decreto 7.084, de 27.01.2010, que regulamenta a avaliação e distribuição de materiais didáticos para toda a educação básica, garantindo, assim, a regularidade da entrega dos livros didáticos às escolas, que será feita alternadamente, em ciclos trienais, atendendo aos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), depois aos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e, em seguida, ao ensino médio. Outra novidade, a partir de 2012, é que o antigo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) passa a fazer parte do PNLD, tornando o programa unificado³³.

A partir dos elementos que constituem o PNDL e o edital que norteia as obras que fazem parte deste estudo, refletir-se-á, a seguir, o Ensino de História, o que também servirá como base para a análise dos livros didáticos. Salienta-se que a apresentação feita até o

³³ O edital compreende um número de informações maior, que podem ser acessadas no site. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/arquivos/category/165-editais?...pnld-2015-edital...01-2013-cgpli>>. Acesso em: 4 abr. 2017. Foram selecionadas para o trabalho as partes do edital que são relacionadas ao estudo.

momento observou a necessidade de possibilitar ao leitor um prévio entendimento acerca do livro.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

A memória³⁴ constitui-se em elemento fundamental para a História e, conseqüentemente, para o ensino. De acordo com Ferreira (s/d), a memória pode contribuir para o processo de afirmação de direitos de Cidadania, visto que buscar os vestígios e as marcas das lutas do passado contribui para a construção do presente e do futuro que se quer. Para o autor, recuperar o passado é necessário, a fim de dar forças para a continuidade da luta coletiva e da não aceitação da violação de direitos.

A história, sem dúvida, é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens. Mais lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são escolhidos, aproximados e classificados conforme as necessidades ou regras que não se impunham aos círculos de homens que deles guardaram por muito tempo a lembrança viva. É porque geralmente a história começa somente no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social. (HALBWACHS, 1990, p. 80).

Complementa o conceito de memória a Cartilha publicada pelo Movimento Nacional de Direitos Humanos (2007),

A memória é um bem público que dá base para a construção da identidade social e cultural. Isto significa que é fundamental para o posicionamento (construção da verdade) sobre os acontecimentos históricos. Assim que, a garantia do direito à memória e à verdade é condição fundamental para a construção de uma sociedade justa e solidária [...] Direito à memória para recordar, entender, refletir sobre o passado. Direito à verdade para conhecer os fatos que aconteceram e poder construir leituras sobre eles. (MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 2007, p. 14).

Reafirma-se, assim, a importância de desenvolver a percepção do livro didático de História como portador de memória coletiva da experiência histórica e como um lugar de memória, no qual essa experiência é significada e ressignificada através do tempo.

Objetiva-se, neste momento, refletir sobre os conceitos de memória, a partir de teóricos contemporâneos que a analisam sob a perspectiva histórica e sociológica, pois considera-se que as contribuições de áreas diversas, mesmo que afins, são possibilitadoras de novas construções. Ao adotar a perspectiva histórica utilizamos Le Goff (1990), que afirma:

³⁴ O conceito de memória foi apresentado na página 12 da Introdução desta pesquisa.

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode analisar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1990, p. 424).

O autor defende a diferenciação entre memória coletiva e memória social, aplicando o primeiro termo aos povos sem escrita, e o segundo às sociedades onde a escrita já tenha se instalado. Ao fornecer aos homens um processo de marcação, memorização e registro, os documentos escritos conferem um suporte material à memória, ampliando-a, transformando-a, e estabelecendo a fronteira onde, segundo o autor, a memória coletiva torna-se memória social.

Ainda no campo da História, contribui Pierre Nora (1993), que observa que os traços reconhecidos e difundidos da memória histórica são elaborados por diversos grupos, constituindo memórias coletivas que pressionam a História. É dele o conceito de lugar de memória – edifícios, símbolos nacionais, comemorações, manuais, autobiografias, entre outros – que são reprocessados pela memória coletiva.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações [...] A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. [...] Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confrontam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. [...] A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quanto grupos existem, que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. (NORA, 1993, p. 9).

O autor afirma que não existe mais memória, mas que esta só é revivida e ritualizada, em uma tentativa de identificação, por parte dos indivíduos, e que a sociedade se utiliza hoje da História para lhe conferir lugares onde pode pensar que não somos feitos de esquecimentos, mas de lembranças. Logo, os livros didáticos são objetos que auxiliam, ou não, o esquecimento.

De acordo com Pollak (1992), a memória também é constituída por acontecimentos, por pessoas/personagens e por lugares. Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas pode não ter apoio no tempo cronológico. Para o autor,

A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória

também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa[...] a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. [...] Podemos, portando, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 4).

A princípio, a memória nos parece ser individual, um elemento pessoal, íntimo, próprio da pessoa. Para Halbwachs (1990), porém, há uma nítida distinção entre a memória coletiva e a memória histórica: enquanto existe uma História, existem muitas memórias.

Certo, a memória individual existe, mas ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente. A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados. Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que pode emergir esta forma que chamamos de lembranças, porque a traduzimos em linguagem. (HALBWACHS, 1990, p. 14).

A memória, de acordo com o sociólogo, deve ser entendida, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, isto é, construído coletivamente e submetido a flutuações, mutações e transformações constantes. O estudioso afirma ainda que o ato de recordar não pode ser apartado da sociedade. Nesse sentido, a memória ultrapassa a questão de corpos e mentes, pois essa memória está inserida na sociedade, através dos grupos que a compõem. A memória coletiva certifica-se de assegurar a permanência do tempo e da homogeneidade da vida com o objetivo de mostrar que o passado permanece, não existindo, assim, mudanças dentro do grupo. No entanto, cabe à História dar conta das transformações da sociedade em relação ao passado. Desse modo, pode-se dizer que ela também tem ação na construção da identidade de um grupo quando este permanece e mantém projetos.

Para o autor, os grupos têm a necessidade de reconstruir seu passado por meio de convenções, contatos, lembranças, usos e costumes, conservação de seus objetos e pertences, ficando em lugares onde sua vida se desenvolveu. Sendo assim, a memória seria a única garantia de que o grupo continua sendo o mesmo grupo e que o mundo está em contínua movimentação.

A união de memória pessoal com o coletivo se apoia em Nora (2003), que defende que a memória coletiva pode ser definida como “o que fica do passado no vivido pelos grupos, ou o que os grupos fazem do passado”. (apud LE GOFF, 1996, p. 426). Aqui,

considera-se o coletivo expressivo uma vez que o estudo busca compreender também os processos de memória em coletivos sociais envolvidos em processos educacionais.

Estabelece-se um diálogo com Pollak (1992), para quem a memória individual diz respeito aos acontecimentos vivenciados pelo indivíduo, pela própria pessoa, enquanto a memória coletiva trata dos acontecimentos vivenciados pelo grupo ao qual a pessoa pertence, pela comunidade onde ela está inserida, em outras palavras, são os acontecimentos “vividos por tabela”.

Retorna-se a Le Goff (1990), ao afirmar que a evolução das sociedades realçou o papel desempenhado pela memória coletiva, em virtude dela estar presente nas grandes questões das sociedades desenvolvidas, e também naquelas que estão em vias de desenvolvimento. Além disso, a memória coletiva não deve ser vista como uma conquista, mas como instrumento de disputa de poder. A partir disto, entende-se que o grupo com maior poder será aquele que terá sua memória confirmada pela História, surge assim o questionamento a respeito dos Direitos Humanos presentes, ou não, nos livros didáticos.

Retornando para uma perspectiva da sociologia, Candaü (2014) aponta que

A memória nos dá uma ilusão de que o que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança. Pela retrospectiva, o homem aprende a suportar a duração, juntando os pedaços do que foi numa nova imagem que poderá ajudá-lo a encarar sua vida presente. (CANDAÜ, 2014, p. 15).

Ao considerar o tema deste trabalho, acredita-se que:

Para estabelecer a memória e a verdade, é preciso conhecer e reconhecer. Conhecer exige ter acesso às informações sobre o que aconteceu. Para isso, é necessário que estas sejam reveladas, espontaneamente ou a partir de estratégias de investigação pública. Direito à memória para recordar, entender, refletir sobre o passado. Direito à verdade para conhecer os fatos que aconteceram e poder construir leituras sobre eles. A memória produz nomes e acontecimentos a serem condenados, mas também proporciona o desenvolvimento de seus antônimos, a liberdade, a dignidade e a tolerância. Reconhecer significa assumir uma posição, fazer juízo de valor sobre os acontecimentos conhecidos. Estabelecer justiça. Tornar conhecidas as posições é passo essencial para responsabilizar, se for o caso, para reconciliar. O reconhecimento exige admitir que houve crimes e violações e que a sociedade e o Estado estão dispostos a fazer de tudo para que NÃO SEJAM REPETIDOS, de forma alguma. Por isso, é importante que a verdade seja CONHECIDA. Mas também é preciso que seja RECONHECIDA pelo conjunto da sociedade e pelos diversos agentes públicos, civis e militares. (MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 2007, p. 14-15).

Com esta afirmação, entende-se que a memória é um importante elemento na construção dos Direitos Humanos, além de ser fundamental para a ciência histórica. A partir da memória é possível construir e desconstruir processos coletivos e individuais que

culminem em críticas reflexivas sobre temas do Tempo Presente como Direitos Humanos. Independente da opção teórica, seja histórica, seja sociológica, a memória é importante por manter, ocultar, transformar. Sabendo-se que se dá por mecanismos vários, é associada, aqui, aos livros didáticos.

3.3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

A investigação dos livros didáticos objetiva verificar, analisar e contribuir sobre a presença dos temas fundantes desse estudo: Ditadura Civil Militar, Direitos Humanos, como propulsores da memória individual e coletiva presente nos materiais distribuídos pelo PNLD.

Acredita-se que o livro didático precisa ser desassociado de uma forma tradicional de estereotipar a História positivista, privilegiando grandes heróis, datas e fatos, em detrimento de uma História voltada para uma abordagem sociocultural, ou seja, que se preocupa apenas em narrar os fatos.

Considera-se que a relação entre o discurso do texto do livro didático e os fatos da época necessitam, para maior compreensão, dialogar, estabelecendo vínculos entre os discentes e o material impresso, caso contrário, a significação será prejudicada. Ao perceber a forma discursiva, consideram-se também as exigências das produções editoriais, mas reconsidera-se que o número de páginas, box e outros elementos precisam conversar e se aproximar do universo discente.

Apoiamos a análise em Orlandi (2000), pois

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. (ORLANDI, 2000, p. 19).

A pesquisa utiliza a metodologia qualitativa e quantitativa, através da análise de discurso e de conteúdo, considerando os principais livros didáticos utilizados no Ensino Médio, metodologias usualmente utilizadas pelas propostas da área educacional. Através da medição e quantificação será possível estabelecer categorias de palavras e ideias que deverão proporcionar uma nova abordagem de livros-textos no Ensino Médio.

De acordo com Gregolin (1995),

Através da análise de discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?). Ao analisarmos o discurso estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele

se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia) [...] A linguagem é determinada, em última instância, pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua. (GREGOLIN, 1995, p. 17).

Tendo como meta o ensino de História no Ensino Médio, a análise defendida pelo autor torna-se justificada, já que permitirá a verificação dos temas apresentados. Pois, ainda segundo o autor,

Empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente. (GREGOLIN, 1995, p. 20).

É preciso considerar a construção do discurso presente no texto didático, conforme Orlandi (2000):

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, 2000, p. 16).

Afetar o discente pela história é interagir também com o uso da linguagem e, portanto, com o discurso, uma vez que esse aproxima ou distancia. Sendo o discurso dos livros didáticos o objeto de reflexão, se apresenta a seguir quadro comparativo entre os cinco principais livros distribuídos pelo PNLN do ano de 2015. A partir deste quadro, será construída a análise de conteúdo e discurso sobre o período ditatorial brasileiro apresentado nestes livros didáticos.

Tabela 2 – Análise dos livros didáticos

Título e autor	JUNIOR, Alfredo Boulos. História, Sociedade e Cidadania.	COTRIM, Gilberto. História Global – Brasil e Geral.	BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio.	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Gerogina dos. História.	CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. Oficina de História.
Editora	Editora FTD	Editora Saraiva	Editora Moderna	Editora Saraiva	Editora Leya
Ano de publicação	2013	2013	2013	2013	2013
Número de capítulos	47	59	46	52	26
Capítulos analisados	Capítulo 45: O Regime Militar. - Militares no poder - Governo Médici: os anos de chumbo - O Governo Geisel - A batalha pela democracia	Capítulo 57: Período democrático - Governo João Goulart - Governo Jânio Quadros Capítulo 58: Governos Militares - Governo Castelo Branco - Governo Costa e Silva - Governo Médici - Governo Geisel - Governo Figueiredo - Balanço Socioeconômico	Capítulo 42: A ditadura militar no Brasil. - Os anos de chumbo - O golpe militar de 1964 - O governo Castelo Branco - O governo Costa e Silva - O governo Médici - O governo Geisel - O governo Figueiredo - Seguindo a canção	Capítulo 49: Brasil: República dos generais. 1- A ditadura disfarçada 2- O avanço das oposições e o AI-5 3- O crescimento econômico 4- A luta armada 5- Começa a abertura 6- A ditadura sem saída 7- Diretas Já!	Capítulo 24: A Era da Contestação 1- Sob o signo de Saturno 4- A Era de Aquário no Brasil 5- Navalha na Carne Capítulo 25: A esperança equilibrada 1- Brazilian Way of Life 2- O crepúsculo dos deuses
Número de páginas analisadas em cada capítulo	Capítulo 45: 19 páginas	Capítulo 57: 6 páginas Capítulo 58: 17 páginas	Capítulo 42: 21 páginas	Capítulo 49: 17 páginas	Capítulo 24: 24 páginas Capítulo 25: 19 páginas
Número de imagens de cada capítulo analisado	Capítulo 45: 25 imagens	Capítulo 57: 3 imagens Capítulo 58: 9 imagens	Capítulo 42: 16 imagens	Capítulo 49: 15 imagens	Capítulo 24: 24 imagens Capítulo 25: 16 páginas
				Capítulo 49:	Capítulo 24:

<p>Número e autoria dos box de cada capítulo</p>	<p>Capítulo 45: 11 boxes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disputas entre os militares - sem autoria. 2. Para refletir – Charge e questões – sem autoria. 3. O Show Opinião e a resistência ao golpe de 1964 – sem autoria. 4. “Apesar de você” – letra da música de Chico Buarque. 5. Cultura brasileira: utopia e massificação – Marcos Napolitano. 6. Tabela Milagre econômico – Luis Carlos Prado. 7. Dialogando... questão ambiental referente à geração e uso de energia nuclear. 8. Tabela Brasil: concentração de renda – Francisco C. Silva. 9. Dialogando... questão Será que o fato de Tancredo Neves ter morrido em 21 de abril (data da morte de Tiradentes) foi uma 	<p>Capítulo 57: nenhum box nas páginas analisadas.</p> <p>Capítulo 58:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Canções de protesto – letra da música “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré. 2. Tortura Nunca Mais – trecho do livro <i>Brasil Nunca Mais</i> de Dom Paulo Evaristo Arns. 3. Produção da imagem – Trecho da letra da música “Eu te amo, meu Brasil!” E imagem de propaganda de marca de calçados. 4. “Brasil: ame-o ou deixe-o” – texto sobre a Copa de 1970. 	<p>Capítulo 42: 6 boxes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O impacto de 1964 – Herbert José de Souza. 2. Trecho do pronunciamento do deputado Márcio Moreira Alves em 3 de setembro de 1968. 3. Decálogo de Segurança – DEAP/DOPS, Pasta SNI, 1969. 4. Mobilização pela memória dos desaparecidos – Carolina Cardoso. 5. A arte de Ziraldo – Ziraldo. 6. Técnicas de trabalho – realizar uma entrevista. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A revolução estética: o movimento Tropicalista – sem autoria. 2. Futebol e ditadura: a Copa de 1970 – sem autoria. 3. A tortura como política: relato de um guerrilheiro preso – Jacob Gorender. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Made in Brazil? – sem autoria. 2. O bipartidarismo – M. H. M. Alves. 3. Intelectualidade suspeita – sem autoria. 4. Cronologia dos confrontos de 1968 – sem autoria. 5. A fragmentação das correntes da esquerda – D. A. Reis Filho. 6. A rodovia Transamazônica – D. Drossdoff. 7. Um outro olhar: Biologia – A pílula anticoncepcional – sem autoria. 8. Leitura complementar: A teologia da libertação – H. Salem. <p>Capítulo 25:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura e alienação – F. Lucas. 2. Futebol e política + Argentina e Perón – sem autoria. 3. O caso Vladimir Herzog – sem autoria. 4. As greves de 1978
---	--	---	---	---	--

	<p>coincidência?</p> <p>10. Tabela: Inflação Anual – Maria Yeda Linhares.</p> <p>11. O texto como fonte: A luta das mulheres – sem autoria.</p>				<p>– M. E. Keck.</p> <p>5. Mães da Praça de Maio – sem autoria.</p> <p>6. Um outro olhar: Sociologia – Para uma nova teoria da democracia – B. De S. Santos.</p>
De que forma inicia os capítulos	<p>Imagem do general Emílio Garrastazu Médici, imagem do cartaz “Brasil: ame-o ou deixei-o” e questões para verificar o conhecimento prévio dos alunos.</p>	<p>Capítulo 57: imagem do “Monumento aos candangos”, escultura, e questões para verificar o conhecimento prévio dos alunos.</p> <p>Capítulo 58: Imagem “Objeto popular”, escultura, e questões para verificar o conhecimento prévio dos alunos.</p>	<p>Imagem de estudantes presos em Ibiúna, durante o Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) em outubro de 1968. Trecho do livro <i>Feliz Ano Velho</i>, de Marcelo Rubens Paiva.</p>	<p>Imagem de estudantes presos no Rio de Janeiro. Introdução dizendo que atualmente vive-se em uma democracia, mas nem sempre foi assim.</p>	<p>Capítulo 24: pequeno texto, box “De olho nos conceitos” e imagem “Seja marginal, seja herói”.</p> <p>Capítulo 25: pequeno texto, box “De olho nos conceitos” e imagem de comício do candidato Lula em 1989.</p>
Atividades, exercícios	<p>7 questões de múltipla escolha (vestibular, ENEM). Questões descritivas referentes ao texto no box O texto como fonte.</p> <p>Questões descritivas referentes à charge no box A imagem como fonte.</p>	<p>Capítulo 57: 5 questões descritivas, de opinião. 1 questão de múltipla escolha (ENEM).</p> <p>Capítulo 58: 6 questões descritivas, de opinião. 1 questão de múltipla escolha (ENEM).</p>	<p>Compreendendo o texto – análise de charges. Explorando o conhecimento – questões descritivas. Análise das fontes – análise de imagem. A história e o tempo presente – questões descritivas. Box Técnicas de trabalho – realizar uma entrevista. Questões de vestibulares e ENEM (11 questões).</p>	<p>9 questões descritivas, de opinião. 2 questões de múltipla escolha (vestibulares).</p>	<p>Capítulo 24: 3 questões de múltipla escolha (ENEM). 12 questões descritivas, de opinião, comparação de imagens, análise de músicas. Adendo com 8 questões de múltipla escolha (vestibulares).</p> <p>Capítulo 25: 2 questões de múltipla escolha (ENEM e Vestibular). 8 questões descritivas, de opinião, comparação de imagens, análise de músicas. Adendo com 8 questões de múltipla escolha</p>

					(vestibulares).
--	--	--	--	--	-----------------

Fonte: Autora.

Dois dos cinco livros analisados foram publicados pela Editora Saraiva, fundada em 1914, em São Paulo; um pela Editora FTD, editora francesa que veio ao Brasil junto com as missões maristas; um pela Editora Moderna, fundada em 1968, e um pela Editora Leya, a mais nova das editoras citadas, fundada em 2008. As editoras Saraiva e FTD estão na lista das 54 maiores editoras em faturamento do mundo, segundo o ranking da consultoria Rüdiger Wischenbart Content and Consultin, especialmente devido à grande demanda por livros didáticos³⁵.

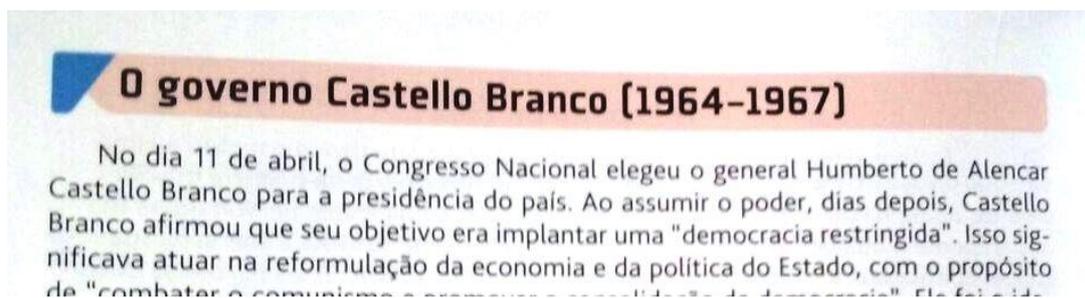
Todos os livros foram publicados no ano de 2013, para que pudessem integrar o rol de livros disponíveis para o PNLD do ano de 2015, visto que o edital que selecionou os livros para o programa foi publicado em 2013. Quatro dos livros pesquisados têm um número de capítulos bastante aproximado, “História, Sociedade e Cidadania” com 47 capítulos, “História Global” com 59 capítulos, “História – das Cavernas ao Terceiro Milênio” com 46 capítulos, “História” com 52 capítulos, enquanto o livro “Oficina da História” diverge neste ponto, apresentando apenas 26 capítulos.

O número de páginas de cada capítulo dos livros analisados gira em torno de 20, uma pequena quantidade, se pensar-se na importância do tema e na quantidade de produção acadêmica existente acerca do mesmo. Temos, assim, que é pequena a parcela deste conteúdo que chega às escolas e é apresentada para o público mais jovem.

Os capítulos analisados são parecidos entre si, com títulos que remetem aos governos do período militar, como “Governo Geisel”, “Governo Castelo Branco”, trazendo amplamente marcas de uma história política. Apenas os livros “História” e “Oficina de História” inovam na nomenclatura dos capítulos, o primeiro fazendo referência aos livros do jornalista Élio Gaspari, *best-sellers* de referência não acadêmica sobre o assunto, e o segundo com nomes que fazem analogia ao zodíaco, além de músicas da época, conforme pode ser observado nas imagens abaixo:

³⁵ Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/as-54-maiores-editoras-do-mundo-e-as-brasileiras-entre-elas/>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

Figura 9 – Governo Castelo Branco



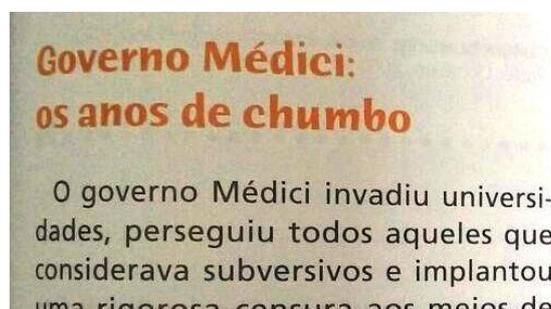
Fonte: Capítulo "Governo Castelo Branco". Livro História: das Cavernas ao Terceiro Milênio. (2013, p. 548).

Figura 10 – Governo Castelo Branco



Fonte: Capítulo "Governo Castelo Branco". Livro História Global. (2013, p. 686).

Figura 11 – Governo Médici



Fonte: Capítulo "Governo Médici". Livro História, Sociedade e Cidadania. (2013, p. 787).

Nas figuras 9, 10 e 11, é possível perceber a similaridade entre os nomes dos capítulos dos livros, todos trazendo como títulos referências políticas tais como os nomes dos governantes do período. Percebe-se, portanto, que a preocupação maior destes autores é em retratar a história política do período, deixando de lado a História Cultural. Existe uma tendência a personificar os governos, característica de uma escrita da história tradicional.

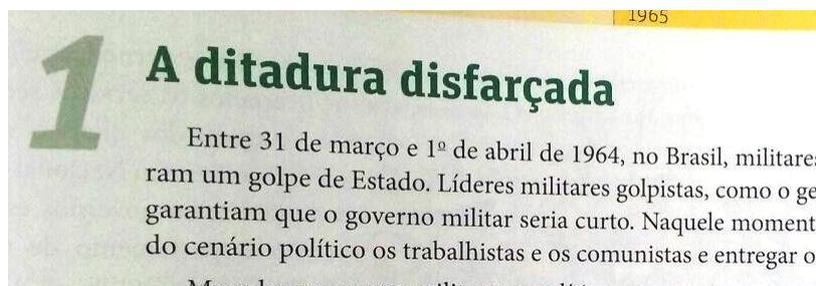
Já nos exemplos abaixo, percebemos diferentes títulos para os capítulos, remetendo à questão da violação dos direitos, como no título “Navalha na carne”, que alude à tortura, ou no título “A ditadura disfarçada”, remetendo aos livros do jornalista Élio Gaspari sobre o período militar, citando o disfarce do período ditatorial nos seus primeiros anos, onde o governo insistia que não se vivia uma época de ditadura.

Figura 12 – Navalha na carne



Fonte: Capítulo “Navalha na carne”. Livro Oficina da História. (2013, p. 698).

Figura 13 – A ditadura disfarçada



Fonte: Capítulo “A ditadura disfarçada”. Livro História. (2013, p. 747).

Percebe-se, ainda, que o número de imagens utilizadas pelos livros didáticos é bastante amplo, sendo que o livro “Oficina da História” apresenta um total de 40 imagens nas páginas estudadas para este trabalho.

A partir desta análise, se constata que temas culturais, literatura, música e “curiosidades” são tratadas praticamente apenas em boxes, isto é, à parte do texto principal. Muitas imagens são apresentadas nestes quadros, remetendo a fatos sobre futebol e música, conforme pode-se verificar através das imagens abaixo.

Figura 14 – Para saber mais. Livro História, Sociedade e Cidadania.

PARA SABER MAIS

Veja o que um estudioso da história cultural escreveu sobre o assunto.



[...]

Em 1972, explodia outro fenômeno musical, já conhecido como compositor havia algum tempo: Milton Nascimento, que trouxe junto todo o **Clube da Esquina** - um conjunto de compositores, instrumentistas e intérpretes de Minas Gerais, que fundiam gêneros e estilos locais com o *rock*. O álbum **Clube da Esquina 1**, de Milton Nascimento e Lô Borges, era uma verdadeira coleção de clássicos da canção, que apresentavam uma visão mais sutil, porém não menos crítica, do momento social e político. O trem azul, San Vicente, Nada será como antes, Paisagem na janela, entre outras, retratavam a busca por liberdade individual e coletiva, por meio de imagens poéticas sutis e músicas sofisticadas, fora das fórmulas conhecidas até então.

NAPOLITANO, Marcos. *Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980)*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 87. (Repensando a História).

Milton Nascimento, cantor e compositor engajado na luta contra a ditadura.

.....

Fonte: Quadro Para saber mais. Livro História, Sociedade e Cidadania. (2013, p. 788).

Percebe-se, na imagem, que o tema música é tratado à parte do texto principal, sendo apresentado através de um box do livro “História, Sociedade e Cidadania”, nomeado “Para saber mais”. Infere-se, desta forma, que temas culturais são menos importantes para os autores, já que são tratados como uma curiosidade, algo que não merece estar incluso no texto principal, e que, mais do que isso, na maior parte das vezes, são postos de maneira solta. Falta, por parte dos autores de livros didáticos, explorar melhor esses recursos. O futebol é outro tema que aparece retratado nos livros através de boxes separados do texto, conforme a imagem abaixo:

Figura 15 – Futebol e política

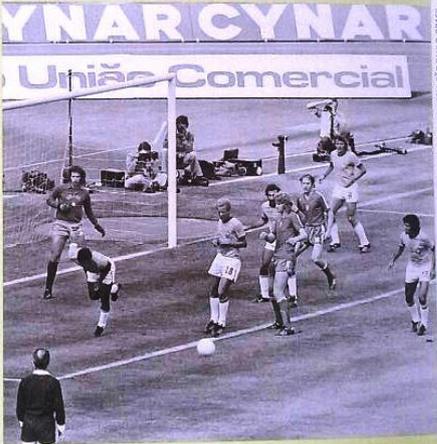
Futebol e política

Entusiasmados pelo efeito político obtido com a conquista do tricampeonato mundial de futebol, os militares depositaram muitas esperanças em um novo sucesso na Copa de 1974, na Alemanha. Sem Pelé e apresentando um futebol sofrível, a seleção não lembrava em nada aquela que quatro anos antes havia sido apontada como o melhor time de todos os tempos. Derrotada pela Holanda e pela Polônia, a seleção desapontou os militares e provocou a fúria dos torcedores. Sinônimo do regime por obra da propaganda militar, ela foi duramente criticada, e a casa do técnico Zagallo foi cercada e apedrejada por populares. A manifestação não se restringia apenas aos insucessos do esporte "canarinho". O descontentamento contra o regime ressurgia.

Argentina e Perón

No mesmo 3 de julho em que a seleção brasileira foi derrotada pela Holanda, o selecionado argentino entrou de luto para disputar sua última partida na Copa. Dois dias antes, o seu presidente, Juan Domingo Perón, havia morrido em Buenos Aires devido a um ataque cardíaco. O mestre da persuasão, que esteve exilado desde 1955, havia retornado ao seu país devido à força do movimento das massas vinculado ao peronismo. Golpes militares em 1966, 1970 e 1971 evidenciavam a instabilidade política argentina. Perón elegera-se presidente pela terceira vez, tendo como vice a sua esposa, Maria Estela

Martinez de Perón. O governo de Isabelita, como era conhecida, seria breve como a participação do selecionado argentino na Copa da Alemanha. As Forças Armadas organizavam-se para retomar o poder. A próxima Copa do Mundo, a ser disputada na Argentina em 1978, teria botas militares em vez de chuteiras.

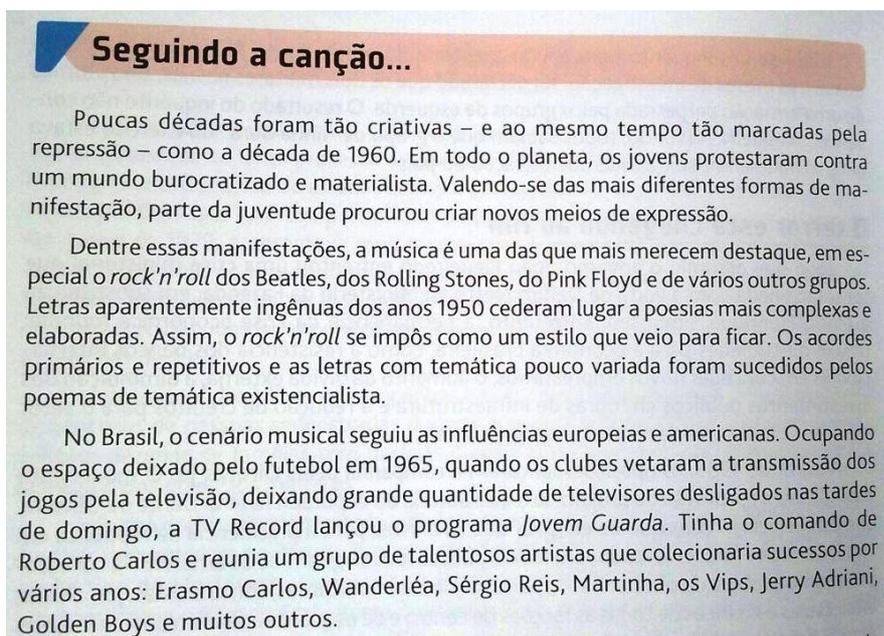


Brasil 0 x Polônia 1. Copa do Mundo, Olympiastadion, Munique, Alemanha, 6 de julho de 1974.

Fonte: Quadro: Futebol e política. Livro Oficina da História. (2013, p. 716).

Já o livro “História: das Cavernas ao Terceiro Milênio” apresenta, no decorrer do texto principal, um capítulo dedicado à música, o que nos remete a uma preocupação maior em retratar aspectos políticos, econômicos, sociais e também culturais dentro do mesmo contexto, conforme retratado na imagem abaixo.

Figura 16 – “Seguindo a Canção”



Fonte: Capítulo “Seguindo a Canção”. Livro *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*. (2013, p. 558).

Estabelecendo relação com a análise de conteúdo, cita-se Bardin (1977), que afirma que,

O objeto [...] da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem [...] a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. [...] a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência). (BARDIN, 1977, p. 43-44).

Bardin (1977) esclarece que o texto se apresenta em unidades de codificação, que, no caso desta pesquisa, serão as palavras e unidades de contexto. Para a análise, considera-se palavras e expressões que são representativas, de acordo com o interesse do trabalho, separando-as em dois grupos: o primeiro grupo diz respeito à nomenclatura utilizada para o Regime Civil Militar Brasileiro, enquanto que o segundo grupo trata das nomenclaturas que representam Direitos Humanos.

Desta forma, as palavras e expressões selecionadas no grupo 1 são: Ditadura, regime militar, governo militar, golpe militar, revolução, regime autoritário. Já no grupo 2 são: Cidadãos, direitos, Direitos Humanos, violência, repressão, tortura.

A partir da contagem destas palavras e expressões será possível proceder com a análise de conteúdo, conforme Bardin (1997), “na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo”. (BARDIN, 1977, p. 21).

A seguir, utilizando como metodologia a análise de conteúdo, apresenta-se separadamente as análises dos livros didáticos aqui estudados, para que possamos perceber individualmente quais as palavras de destaque, ou não, de cada livro.

3.3.1 JUNIOR, Alfredo Boulos. *História, Sociedade e Cidadania*. Editora FTD, 2013

O livro “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Junior, figura em primeiro lugar na lista dos principais livros distribuídos através do PNLD de 2015. A partir da análise de conteúdo, foi possível observar o seguinte:

Tabela 3 – Análise do livro *História, Sociedade e Cidadania*

Palavra / Unidades de contexto	Número de ocorrências no texto	Palavra / Unidades de contexto	Número de ocorrências no texto
Ditadura / Ditadura Militar	5	Cidadãos / Cidadania	10
Regime / Regime militar	19	Direitos políticos	2
Governo militar	2	Direitos	2
Golpe / Golpe militar	4	Violência / Violento	5
Revolução	0	Repressão / Reprimidos	6
Regime autoritário/autoritarismo	0	Tortura / Torturados	4
Comando militar	0	Censura	1

Fonte: Autora.

O primeiro grupo diz respeito à nomenclatura utilizada para definir o período ditatorial brasileiro, apresenta 19 ocorrências das palavras e / ou expressões “Regime/Regime Militar”, o que demonstra a preocupação em não trazer termos como “Ditadura” ou “Golpe”, que, somados, ocorrem apenas 9 vezes no texto analisado. Percebe-se, também, que o autor não varia muito as palavras utilizadas, acrescentando, ainda, o termo “Governo Militar”, que aparece 2 vezes no texto.

Já na análise referente aos termos que dizem respeito aos Direitos Humanos, a palavra “Direito”, por exemplo, aparece no texto apenas 2 vezes, o que permite inferir que não é um termo comum aos autores do livro. Os termos como “Violência”, “Repressão” e “Tortura” ocorrem poucas vezes, sendo utilizados, respectivamente, 5 vezes, 6 vezes e 4 vezes. O termo “Censura”, importante ferramenta utilizada no período em questão pelo governo para controlar o que era divulgado na imprensa, ocorre apenas 1 vez, o que demonstra a pouca importância dada ao tema pelo livro em questão.

3.3.2 COTRIM, Gilberto. *História Global – Brasil e Geral*. Editora Saraiva, 2013

O livro “História Global – Brasil e Geral”, de Gilberto Cotrim, é o segundo na lista dos principais livros distribuídos pelo PNLD de 2015, tendo um alcance de cerca de 990 mil alunos em todo país.

Tabela 4 – Análise do livro *História Global – Brasil e Geral*

Grupo 1		Grupo 2	
Palavra / Unidades de contexto	Número de ocorrências no texto	Palavra / Unidades de contexto	Número de ocorrências no texto
Ditadura / Ditadura Militar	11	Cidadãos / Cidadania	2
Regime / Regime militar	10	Direitos políticos	3
Governo militar	17	Direito	1
Golpe / Golpe militar	6	Violência / Violento	5
Revolução	0	Repressão / Reprimidos	4
Regime autoritário/autoritarismo	2	Tortura / Torturados	6
Comando militar	5	Censura	2

Fonte: Autora.

A partir da análise de conteúdo apresentada no quadro acima, é possível perceber algumas questões importantes, no que diz respeito aos conceitos utilizados pelo autor do livro. O primeiro Grupo apresenta as palavras utilizadas para conceituar o período que estamos estudando. Ele demonstra um uso maior de expressões menos

críticas, como “Governo Militar” e um uso menor de termos mais críticos, tais como “Golpe” ou “Ditadura”.

Já no Grupo 2, observa-se a pouquíssima utilização do termo “Direitos”, sendo que este ocorre apenas uma vez, enquanto a unidade de contexto “Direitos políticos” aparece apenas 3 vezes no texto dos capítulos aqui analisados. Também são poucas as ocorrências de termos como “Tortura”, que ocorre 6 vezes, e do termo “Repressão”, que aparece 4 vezes em todo o texto. Isso demonstra que as rotinas de desrespeito aos Direitos Humanos ocorridas no tempo da Ditadura Militar Brasileira são poucas vezes abordadas no livro em questão, deixando em aberto um ponto que é preciso ser tratado com os jovens de nossa geração, no que diz respeito à violência e o desrespeito aos direitos básicos do ser humano ocorridos naquele período.

3.3.3 BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*. Editora Moderna, 2013

O livro das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, isto é, “História – das Cavernas ao Terceiro Milênio” é o terceiro entre os cinco principais livros distribuídos entre o PNLD de 2015.

Tabela 5 – Análise do livro *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*

Palavra / Unidades de contexto	Número de ocorrências no texto	Palavra / Unidades de contexto	Número de ocorrências no texto
Ditadura / Ditadura Militar	9	Cidadãos / Cidadania	1
Regime / Regime militar	10	Direitos políticos	2
Governo militar	3	Direitos	4
Golpe / Golpe militar	7	Violência / Violento	5
Revolução	2	Repressão / Reprimidos	14
Regime autoritário/autoritarismo		Tortura / Torturados	8
Comando militar		Censura	3

Fonte: Autora.

Neste livro, percebe-se um nivelamento entre os termos “Ditadura” e “Regime”, sendo estes utilizados, respectivamente, 9 e 10 vezes no texto. O termo “Golpe” aparece 7 vezes, enquanto o termo “Revolução” aparece 2 vezes. Apesar disto, no segundo grupo de palavras, termos como “repressão”, “violência” e “tortura” aparecem significativamente, o que tende a demonstrar uma preocupação das autoras em reforçar que o período foi realmente uma Ditadura. O termo “Repressão”, por exemplo, ocorre 14 vezes no texto, o que corrobora no cuidado das autoras em fazer entender que o período foi de grande dificuldade em coibições aos direitos da população brasileira.

É importante salientar, também, a presença dos termos “Tortura/torturados”, que ocorrem 8 vezes. Este é um tema que pouco aparece nos livros analisados, e que são de extrema importância no que diz respeito à defesa dos Direitos Humanos, demonstrando que a tortura ocorreu, que muitos desaparecidos políticos foram torturados e mortos nos porões da Ditadura Civil Militar Brasileira. Ainda assim, este ainda não é o livro com a maior ocorrência de termos críticos.

3.3.4 VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. *História*. Editora Saraiva, 2013

O livro didático “História”, dos autores Vainfas, Faria, Ferreira e Santos, professores da renomada Universidade Federal Fluminense, é o quarto na lista dos cinco livros mais distribuídos pelo PNLD de 2015, sendo utilizado por cerca de 590 mil alunos da rede pública de ensino.

Tabela 6 – Análise do livro *História*

Grupo 1		Grupo 2	
Palavra / Unidades de contexto	Número de ocorrências no texto	Palavra / Unidades de contexto	Número de ocorrências no texto
Ditadura	28	Cidadãos	2
Regime / Regime militar	20	Direitos	8
Governo militar	6	Direitos humanos	1
Golpe / Golpe militar	7	Violência	1
Revolução	2	Repressão	10
Regime autoritário	1	Tortura	6

Fonte: Autora.

A partir do quadro, observa-se que o maior número de ocorrências, no que diz respeito à nomenclatura utilizada para o Regime Ditatorial Brasileiro, é a de “Ditadura”, que aparece no capítulo em questão em 28 ocasiões, enquanto a expressão “Regime / Regime militar” aparece 20 vezes no texto, as expressões “Governo Militar” e “Golpe / Golpe Militar” aparecem 7 vezes cada, “Revolução” aparece duas vezes, enquanto “Regime autoritário” ocorre apenas uma vez.

Analisa-se que entre os 13 subtítulos que compõem o capítulo 49, em 11 deles os autores não fazem distinção no uso dos verbetes “Ditadura”, “Regime militar”, “Golpe militar” e Regime autoritário, sendo que estes são utilizados para designar um mesmo contexto.

Percebe-se, porém, que na introdução aparecem mais vezes a palavra “Direitos”. A opção é por utilizar apenas a expressão “Ditadura”, como também acontece no subtítulo “Linha dura em ação”, que só traz a expressão “Ditadura” representada. É possível que essa escolha dos autores demonstre uma visão de que a Ditadura foi um momento de cerceamento de liberdades, porém, nem por isso a expressão “Direitos Humanos” aparece representada no texto, já que ocorre uma única vez.

No que diz respeito às expressões referentes ao objetivo de estudo isto é, analisar a Cidadania e os Direitos Humanos nos livros didáticos de História, verifica-se que a expressão “Repressão” aparece no texto 10 vezes, enquanto a expressão “Tortura” ocorre 6 vezes, o que leva a concluir que os autores aparentam estar preocupados em demonstrar a questão da violência praticada no período ditatorial. A palavra “Direitos” aparece 8 vezes em vários contextos, porém, conforme dito anteriormente, a expressão “Direitos Humanos” ocorre apenas uma vez. A palavra “Cidadania”, por sua vez, não aparece no texto em nenhum momento, enquanto a palavra “cidadãos” aparece duas vezes.

Desta forma, entendo que a preocupação com a questão da Cidadania e dos Direitos Humanos nos livros didáticos é confirmada, visto ter sido possível identificar, durante a análise, que essas expressões não são discutidas no texto didático.

3.3.5 CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. *Oficina de História*. Editora Leya, 2013

O livro “Oficina da História”, de Flávio Campos e Regina Claro, o quinto na lista dos principais livros distribuídos pelo PNLD de 2015, ao contrário dos demais livros analisados, aposta na utilização de termos mais críticos, o que aparenta refletir com mais verossimilhança a realidade vivida no período em questão.

Tabela 7 – Análise do livro *Oficina da História*

Palavra / Unidades de contexto	Número de ocorrências no texto	Palavra / Unidades de contexto	Número de ocorrências no texto
Ditadura / Ditadura Militar	39	Cidadãos / Cidadania	5
Regime / Regime militar / Regime autoritário	37	Direitos políticos	8
Governo militar	4	Direitos	4
Golpe / Golpe militar	7	Violência / Violento	3
Revolução	1	Repressão / Reprimidos	32
Regime autoritário/autoritarismo	7	Tortura / Torturados	16
Intervenção militar	3	Censura	12
		Direitos Humanos	2

Fonte: Autora.

A palavra “Ditadura”, por exemplo, ocorre 39 vezes no texto analisado, o que demonstra uma preocupação em não esconder o período repressivo através de termos mais brandos, como ocorre em grande parte dos demais livros e textos que tratam sobre o tema.

A própria palavra “Repressão” ocorre 32 vezes no texto, evidenciando a preocupação dos autores em reforçar a ideia de que o período foi de extremo desrespeito aos Direitos dos cidadãos brasileiros.

Esse é também o livro que mais vezes apresenta a expressão “Direitos Humanos”, sendo que sua ocorrência é de 2 vezes. Levando em consideração que os outros três livros analisados não apresentam a expressão é possível considerar este texto mais próximo ao desejo de apresentar os Direitos Humanos aos estudantes. Porém, a

baixa ocorrência demonstra que essa temática ainda é pouco abordada no Ensino Básico e, principalmente, que deve ser ainda mais explorada pelos docentes.

Percebe-se que o texto não tenta mascarar a violência do período, já que o termo “Tortura” ocorre 16 vezes no texto, o termo “Censura” aparece 12 vezes e o termo “Violência” pode ser encontrado 4 vezes. Isso também é interessante no sentido de pensar os Direitos Humanos, já que mascarar essa realidade é uma maneira de deixar passar em branco um período no qual houveram muitas violações de direitos no Brasil.

Utilizando metodologia qualitativa, através da análise do discurso, bem como metodologia quantitativa, a partir da análise de conteúdo, foi possível averiguar de forma mais completa o texto apresentado pelos livros didáticos que fazem parte do escopo desta pesquisa.

A análise do discurso permitiu perceber como os livros estão ideologicamente posicionados, e em qual escola histórica estão enquadrados. Já a análise de conteúdo nos possibilitou verificar as palavras chaves mais utilizadas por cada autor, demonstrando, desta forma, quais temas ligados aos Direitos Humanos são caros ou não aos autores de cada obra.

Foi possível constatar, através das análises, que os livros pouco apresentam temas de ordem cultural, além de que não trazem muitas abordagens referentes aos Direitos Humanos, o que permite concluir que o tema Direitos Humanos na Ditadura Civil Militar Brasileira presente nos livros didáticos é trabalhado de forma insuficiente para propiciar reflexões significativas nos discentes e, portanto, a partir desta percepção, surge a necessidade de se apresentar a proposta de produto final desta pesquisa.

4 PRODUTO FINAL: SITE SOBRE A DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA

O mundo está cada vez mais conectado. Um estudo divulgado em 2016, realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), e pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), mostra que 34,1 milhões de domicílios no Brasil têm acesso à internet, sendo que as classes mais abastadas têm mais acesso: 97% dos domicílios da classe A têm internet, seguidos por 82% da classe B, 49% da classe C e 16% da D/E³⁶. É preciso que a área educacional faça uso das tecnologias digitais, o que pode promover a democratização do ensino e a propagação do conhecimento, além de conferir interatividade e flexibilidade ao ritmo de estudo.

A rede mundial de computadores constitui um meio que proporciona possibilidades pedagógicas, novas formas de ensinar e aprender, contribuindo com uma aprendizagem contextualizada e que leve o aluno a construir seu próprio conhecimento. Ela permite a construção coletiva do conhecimento, através de plataformas interativas nas quais é possível que cada indivíduo possa contribuir com a construção de um determinado texto, por exemplo.

Como afirma Casagrande (2008), “Uma característica importante quanto ao uso da internet, é que ela possibilita o aprendizado colaborativo, o que significa que tanto alunos, como professores são participantes ativos no processo de aprendizagem”. (CASAGRANDE, 2008, p. 5). Além disso, Cruz (2013) enfatiza que: “[...] a internet é uma interface que pode ajudar os alunos a desenvolverem um sentido de responsabilidade pessoal com seu próprio aprendizado. Através dela, eles expandem seus horizontes, aprendendo a comunicar-se, a colaborar e, de fato, a aprender” (CRUZ, 2013, p. 2).

O ambiente escolar precisa estar em constante reformulação, garantindo, assim, uma aprendizagem significativa a seus alunos, utilizando-se de meios que façam parte do cotidiano dos discentes. Fantin e Rivoltella (2012) acreditam que

para que a escola hoje recupere sua condição de ser um espaço social e cultural ‘legítimo’ de apropriação de conhecimento é fundamental pensar na reorganização dos saberes, juntamente com a presença da mídia-educação na

³⁶ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-09/pesquisa-mostra-que-58-da-populacao-brasileira-usam-internet>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

escola e na formação de professores. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 67).

Fantin e Rivoltella (2012) apontam que

[...] Os usos das tecnologias estão redefinindo as formas de produção e socialização do conhecimento e as relações das pessoas entre si e com um meio ambiente cultural fortemente caracterizado pela presença dos meios digitais, os desafios da educação e da formação inicial e continuada de professores é imenso. Muitas pesquisas estão sendo feitas a respeito da relação entre prática educativa formal e contextos informais, revelando interessantes aspectos dessa realidade e o enorme valor da pluralidade. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 7).

Os alunos acompanham cada vez mais ligados as mídias digitais. Eles participam de redes sociais, assistem conteúdos criados especialmente para a internet, os chamados vlogs, ou blogs, entre tantas outras possibilidades. Em pesquisa realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, divulgada em 2015, a internet foi apontada por 42% dos brasileiros como sendo o principal meio de comunicação utilizado. Dentre os entrevistados, 76% das pessoas acessam à internet todos os dias, principalmente em busca de informações (67%), de diversão e entretenimento (67%), de uma forma de passar o tempo livre (38%) e como ferramenta de estudo e aprendizagem (24%). Os dados mostram ainda que 65% dos jovens com até 25 anos acessam à internet todos os dias.

O espaço escolar deve atentar para o uso da mídia-educação como forma de atingir os alunos e desta forma construir o conhecimento, e, no caso específico das aulas de História, a consciência histórica. Para Belloni (2012), “mídia-educação significa antes de mais nada falar a linguagem dos alunos, usar os meios de comunicação para criar condições ótimas de ensino e priorizar a comunicação sobre os padrões escolares”. (BELLONI, 2012, p. 33). Já Fantin e Rivoltella (2012) define a mídia-educação como uma educação que é “com, para e através” da mídia.

A educação “para” a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens. A educação “com” a mídia é o uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula (por exemplo, com projeto multimídia, computador). [...] Enfim, a educação é também educação “através” da mídia. Essa última dimensão diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola, onde a educação acontece por meio do trabalho que organizamos e propomos às crianças e jovens em sala de aula. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 23).

Também é necessário pensar em formas de mostrar para os alunos como distinguir o que é adequado e o que não é adequado na Web. De acordo com Cabral e Leite (2008),

É preciso reconhecer a confiabilidade de um site. Sites são endereços de Internet, com páginas estáticas ou dinâmicas, contendo os mais variados tipos de informação e podem ser acessados por qualquer pessoa conectada na Internet. [...] Um site educativo tem que ter subjacente os princípios básicos estruturais, de navegação, de orientação, de design e de comunicação de qualquer site, mas, para além disso, um site educativo tem que motivar os utilizadores a quererem aprender, a quererem consultar e a quererem explorar a informação disponível. Para isso, o site deve integrar atividades variadas. (CABRAL; LEITE, 2008, p. 11).

Moran (1997) aponta, neste sentido, que

As redes atraem os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas. Mas também podem perder-se entre tantas conexões possíveis, tendo dificuldade em escolher o que é significativo, em fazer relações, em questionar afirmações problemáticas. (MORAN, 1997, p.1-2).

É preciso, desta forma, que os professores estejam preparados para apresentar os conteúdos na web de acordo com as necessidades de seus alunos, educando-os, também, para a pesquisa na rede, ensinando-os a distinguir os bons conteúdos, com embasamento, dos conteúdos que não apresentam referências confiáveis.

A partir disto, o produto final proposto para esta dissertação é um website com conteúdos sobre Direitos Humanos e Ditadura Civil Militar Brasileira. A ideia surgiu a partir de Darton (2010), que apresenta um *e-book* com links preenchendo a narrativa. Para ele,

Qualquer historiador que tenha realizado longos períodos de pesquisa conhece a frustração advinda da incapacidade de transmitir a profundidade dos arquivos e a infinitude do passado. Você pensa consigo mesmo: Ah, se o leitor pudesse dar uma olhada nesta caixa, em todas as cartas que ela contém, e não apenas nestas poucas linhas da carta que estou citando. Ah, se eu pudesse seguir aquela trilha no meu texto, como fiz ao lidar com os dossiês, quando me senti livre para me desviar para bem longe do meu tema principal. Ah, se eu tivesse um modo de mostrar como os temas se entrelaçam fora da minha narrativa e se estendem muito além dos limites deste livro. Não que os livros devam ser isentados do imperativo de desbastar uma narrativa até encontrar sua forma mais concisa e elegante. Mas, em vez de usar um argumento para encerrar um caso, os livros poderiam abrir novas maneiras de compreender as evidências, novas possibilidades de apreender o material bruto engastado na narrativa, uma nova consciência das complexidades envolvidas na construção do passado. (DARTON, 2010, p. 57).

O autor aponta o uso dos hiperlinks, estruturando o livro em camadas. Por falta de conhecimento técnico, algumas dificuldades se apresentariam na hora de produzir um livro neste formato, o que justifica a decisão de produzir um website, utilizando uma plataforma digital, que permite a criação de sites on-line gratuitamente. O site será criado, editado e publicado na web a partir da plataforma wix³⁷, de forma gratuita, conforme a imagem a seguir.

Figura 17 – “Capa do Website”



Fonte: <http://camimpiccoli.wixsite.com/paraquenaoseesqueca>

Para Darton (2010), esse novo formato de livro produziria um novo tipo de leitura. Enquanto alguns leitores podem se contentar em ler apenas a primeira camada, outros podem ter vontade de ler de uma forma mais profunda, indo até os documentos e textos linkados. É possível acessar apenas os links que interessem ao leitor, por exemplo. Entende-se que esse formato de leitura se aplica também para o website. Em uma publicação neste formato, é possível incluir uma quantidade ilimitada de evidências documentais, gravações sonoras, ilustrações, filmes, publicações, trabalho este pretendido como produto final desta pesquisa, como podemos verificar na imagem abaixo, que nos mostra um documentário incluído em forma de link no website.

³⁷ Disponível em: <<http://www.wix.com>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

Figura 18 – “Documentário no Website”



Fonte: <http://camimpiccoli.wixsite.com/paraquenaoseesqueca>

O website aqui proposto trás conteúdos linkados de várias importantes pesquisas que vem sendo realizadas no país sobre os temas que permeiam esta pesquisa, quais sejam, da Ditadura Militar, dos Direitos Humanos, do Livro Didático, do Ensino de História. A proposta é encontrar no produto final uma parte do que foi utilizado como referência para esta dissertação, conteúdo este que poderá ser acessado por professores e alunos em diferentes locais do país e com diferentes interesses dentro destas temáticas. A ideia era agrupar estes estudos em um único local, de fácil acesso.

Para a composição do site, alguns critérios foram respeitados. Cabral e Leite (2008) apontam que um site educativo deve ser:

Aberto à comunidade educativa, deve ter informação específica para os diferentes agentes educativos: alunos, professores e encarregados de educação. Deve apresentar sugestões de exploração e atividades complementares para professores e demais profissionais da educação. Deve ainda integrar ajuda ao utilizador e as perguntas frequentes (FAQs). As ferramentas de comunicação como e-mail, chat, fórum, áudio e videoconferência constituem mais um requisito de um site educativo. Os sujeitos devem poder deixar as suas opiniões no fórum e, em caso de dúvida, devem poder solicitar ajuda. Por outro lado, é extraordinariamente importante que aqueles que se encontram no site, em determinado momento, possam conversar no chat, quebrando o isolamento que se pode sentir na Web. (CABRAL; LEITE, 2008, p. 12).

Procurou-se, no processo de criação do produto final, atentar para todas essas questões, possibilitando interação entre o produto e os usuários. A partir de sua

publicação, o site oferecerá a possibilidade de feedback dos usuários, através da página de contato, conforme pode-se observar na imagem abaixo.

Figura 19 – “Contato no Website”



Fonte: <http://camimpiccoli.wixsite.com/paraquenaoseesqueca/contato>

Ainda segundo Cabral e Leite (2008),

Pode-se considerar cinco componentes principais de um site educativo: a informação, as atividades, a comunicação, a edição colaborativa online e a partilha. Esses cinco componentes não são estanques, muito pelo contrário, estão relacionados entre si. Eles contribuem para dinâmicas interativas, autossuficientes e de responsabilidade na aprendizagem e na produção de trabalhos. (CABRAL; LEITE, 2008, p. 13).

O site contará, conforme apontam as autoras supracitadas, com informação, através de textos, publicações referentes ao período, imagens, vídeos, entre outros; contará também com atividades que os professores usuários do site poderão utilizar em sala de aula; terá possibilidade de comunicação, através do contato e do blog; poderá ter edição colaborativa, também a partir destas ferramentas; e a partilha, com a possibilidade de envio de links para socialização do site.

O produto final foi produzido a partir das reflexões apontadas nesta pesquisa e da análise dos livros didáticos aqui utilizados como fonte. Houve, no início do processo de construção, o desejo de colocar apenas textos, depois a ideia foi ampliada, inserindo conteúdos de vídeos, músicas, imagens, através da inclusão de inúmeros links ao site.

Os links foram selecionados com base no texto, sendo eles em formato de imagens, breves filmes, documentos da época, além de outras publicações que tratam sobre o tema, criando, desta forma, um material amplo de consulta para alunos e professores da rede básica de educação. O website é disponibilizado através da rede de computadores, de forma gratuita, trazendo uma maior facilidade de acesso em escolas de todo Brasil, através do domínio <http://camimpiccoli.wixsite.com/paraquenaoseesqueca>.

Até o presente momento, o site apresenta imagens, vídeos e textos em sua página inicial, além de inúmeros conteúdos distribuídos entre as abas: Ensino de História, Livro Didático, Direitos Humanos, Ditadura Civil Militar Brasileira, e um conteúdo em forma de blog, com notícias atuais sobre as temáticas discutidas. O site foi dividido a partir dos capítulos desta dissertação, para que seja possível integrar em seu conteúdo todos os assuntos pertinentes aos temas aqui abordados, conforme exemplificado nas imagens a seguir:

Figura 20 – “Ditadura Militar Brasileira no Website”



Fonte: <http://camimpiccoli.wixsite.com/paraquenaoseesqueca/ditadura-militar-brasileira>

Figura 21 – “Blog no Website”

Brasileira (1964-1985) Crie seu site WIX

Início Ensino de História Livro Didático Direitos Humanos Ditadura Militar Brasileira Contato Blog

MEU BLOG

MEMÓRIA "Caminhos da Ditadura"
mapeia pontos-chave da repressão e resistência em Porto Alegre
25.06.2017 | Gregório Mascarenhas



19 de Junho de 2017 às 09:19
Plataforma online reúne palcos bastante

MEMÓRIA "Matar era política de Estado na ditadura", diz advogado e ex-presos político
25.06.2017 | Flávia Rodrigues

Aton Fon e outros oito militantes políticos escreveram um livro sobre a violência do Estado, lançado essa semana no Rio Brasil de Fato | Rio de Janeiro (RJ)
22 de Junho de 2017 às 13:18
Escrito por nove militantes políticos da época da ditadura militar, o livro "A Repress..."

[Leia Mais](#)

Fonte: <http://camimpiccoli.wixsite.com/paraquenaoseesqueca/blog>

5 CONCLUSÃO

Recentemente, a ONU afirmou em texto de sua agência de Direitos Humanos que as forças de segurança da Venezuela cometeram amplas e deliberadas violações de Direitos Humanos ao reprimir protestos contra o governo. Manifestantes foram presos arbitrariamente e civis têm sido julgados em tribunais militares. A ONU denunciou ainda o uso de tortura e força excessiva pelo governo venezuelano³⁸.

No Brasil, a cada dia temos novas notícias que revelam o retrocesso em termos de Direitos Humanos que o país tem sofrido. Um grande impacto, durante a escrita desta dissertação, foi o momento em que a então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, sofre o processo de impeachment, sendo afastada, a meu ver, de forma arbitrária, de seu cargo.

A partir daquele momento, muitas foram as medidas tomadas pelo novo presidente, Michel Temer, que colaboram no sentido de retrocessos principalmente na área social e educacional do país. Como exemplo, temos a nova lei trabalhista, Lei Nº 13.467/17³⁹, que trouxe alterações à CLT, favorecendo as empresas e desfavorecendo em muitos aspectos os trabalhadores.

Durante o ano de 2017, foram 200 projetos e pautas que o Congresso Nacional apresentou que ferem e apresentam retrocessos para os Direitos Humanos no país, conforme alertado pela Anistia Internacional⁴⁰.

Questões como essa nos mostram a atualidade do tema Direitos Humanos. O Brasil, em seu período ditatorial, passou por ações semelhantes por parte dos governos militares que se sucederam. Isso prova a necessidade de debatermos estes temas em sala de aula, com jovens que precisam conhecer esta memória, para evitá-la.

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal, que me faz querer mudar algo em nossa educação, permitindo assim aos jovens entenderem este processo histórico pelo qual o Brasil passou, a Ditadura Militar, de uma forma que faça com que compreendam que foi um período de violações de Direitos, incutindo neles uma cultura

³⁸ Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/08/1914247-onu-volta-a-denunciar-violacoes-de-direitos-humanos-na-venezuela.shtml>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

³⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 7 jan. 2018

⁴⁰ Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/congresso-atentou-contradireitos-humanos-com-mais-de-200-propostas-em-2017>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

de respeito aos Direitos Humanos e fazendo-os perceberem que este período não pode se repetir.

Miranda (s/d) aponta que

Para bilhões de pessoas, os Direitos Humanos não têm sentido em sua vida quando os Estados recorrem às guerras, ao genocídio, ao terrorismo, às agressões, ao autoritarismo. Por isso não se pode desistir nunca de exigir respeito aos direitos civis e políticos e à resolução pacífica dos conflitos. Nem se pode abrir mão de uma imprensa livre e de uma sociedade civil organizada para fiscalizar a corrupção e o arbítrio.

Se não houvesse tanta crueldade, violência, indignidade, dores, o direito não seria necessário.

O projeto humano implica dignidade e felicidade e é necessariamente uma construção coletiva porque sempre envolve o outro.

É preciso uma nova cultura centrada no ser humano e na sua dignidade. Educar as pessoas com base nos valores da cooperação, da solidariedade, da participação, do respeito aos outros. (MIRANDA, s/d).

É preciso ensinar com base nos Direitos Humanos, buscando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com respeito às diferenças de qualquer ordem, e sem arbitrariedades e violências desnecessárias.

Este trabalho objetivou uma análise da Ditadura Civil Militar Brasileira nos livros didáticos de História do Ensino Médio, através de um olhar sobre os Direitos Humanos. A análise dos textos destas obras foi feita a partir da análise de discurso e de conteúdo. Também pretendia-se sugerir uma possibilidade de abordagem do tema de estudo em sala de aula, e, para tanto, foi produzido um site sobre a temática, que poderá, posteriormente, ser acessado pelos professores das redes pública e privada de ensino, bem como dos alunos e público geral que possam se interessar pela temática.

O produto final leva em consideração as novas tecnologias, importantes ferramentas que devem ser utilizadas em sala de aula pelos professores, buscando desta forma estar mais conectados a realidade dos alunos e assim criar neles consciência histórica, além de ensiná-los a cidadania e respeito aos direitos humanos.

De acordo com Diniz (2001),

A tecnologia não é uma panacéia para a reforma de ensino, mas ela pode ser um catalisador significativo para a mudança e uma ferramenta para apoiar a indagação, composição, colaboração e comunicação dos alunos. Por indagação entende-se o aluno capaz de procurar, refletir e criticar as informações que lhes estão sendo oferecidas. Esse aluno não mais aceita o professor dono da verdade, ou seja, o único receptáculo do saber. A composição nos leva àquele aluno que não aceita as informações simplesmente como lhe são passadas, mas que a partir delas, pesquisa, extrapola e se informa, enriquecendo, compondo o seu conhecimento, ou seja, construindo seu próprio conhecimento. A colaboração é a capacidade do trabalho colaborativo, cooperativo e integrador, levando o aluno ao trabalho

de equipe. Finalmente entende-se por comunicação o aluno capaz de viver uma sociedade baseada na comunicação de informação. (DINIZ, 2001, p. 2).

O aluno deve, portanto, aprender a utilizar a tecnologia a seu favor, e um website que pode ser utilizado em sala de aula é uma ferramenta que possibilita esta aprendizagem.

Para chegar ao produto final, foi necessário refletir sobre o Ensino de História, especificamente sobre o Ensino Médio e também sobre os Direitos Humanos na educação básica, além de linkar o tema Direitos Humanos com o contexto da Ditadura Civil Militar Brasileira, o que foi feito no primeiro capítulo da dissertação.

Foi preciso pensar a respeito do livro didático, mais especificamente sobre o livro didático de História no Ensino Médio, refletindo, ainda, sobre o Programa Nacional do Livro Didático, cujos editais e diretrizes são utilizados como referência para a análise. Refletiu-se sobre a Memória, fator essencial na História e em seu ensino. É a partir da análise dos livros didáticos que surge o produto final.

A análise dos livros didáticos, a partir da análise de discurso e de conteúdo utilizada nesta pesquisa, permitiu perceber que este material ainda apresenta poucas reflexões sobre os temas aqui abordados, e não levanta possibilidades de discussão destes temas com os discentes, muitas vezes não apresentando a realidade de torturas e violação de Direitos ocorridas no período da Ditadura Militar em seu conteúdo.

A meu ver, o livro didático ainda apresenta uma visão positivista da História, muitas vezes limitada de uma realidade, elencando fatos e personagens importantes, em detrimento de questões importantes de ordem cultural e social, por exemplo.

Conclui-se, portanto, a necessidade de estudar e possibilitar aos estudantes a construção de conceitos fundamentais, tais como: Direitos Humanos, Memória, Tempo Presente, História, Ditadura Civil Militar Brasileira e Cidadania. Também assinala esta importância, a necessidade de melhor conhecer a história recente do país, a fim de refletir sobre fatos que merecem maiores esclarecimentos e suscitar novas pesquisas sobre a temática.

Mesmo que se considere as limitações impostas pelas normas que oficializam a produção dos livros didáticos, considera-se de significativa importância o maior aprofundamento sobre o tema aqui analisado, pois não restam dúvidas de que a violência instalada pela Ditadura Civil Militar Brasileiro, cuja violação dos Direitos Humanos ainda não foi plenamente conhecida pela sociedade brasileira e, portanto,

acaba por influenciar ações de (des)respeito aos Direitos Humanos, necessita ser refletida e dessa forma evitada.

Sendo o Ensino de História espaço privilegiado para a construção e reflexão de conceitos relacionados ao cotidiano, também os livros didáticos acabam por ser influenciadores, ou não, de práticas que permeiem e incentivem a consciência histórica.

Esta pesquisa, de forma alguma, pretende esgotar as considerações acerca do tema, ao contrário, espera servir de estímulo para demais estudos na área dos Direitos Humanos no Brasil, ligados à Ditadura Civil Militar ou não, e a outros temas e momentos históricos.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 107-118.
- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 259-283, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a18.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.
- ALMEIDA, Fernando Barcellos. **Teoria geral dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1996.
- ALVEZ, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ARNS, Dom Evaristo. **Brasil, nunca mais** – um relato para a história. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ASSUNÇÃO, Cristina Adelina. **A ditadura militar retratada nos livros didáticos de história do Brasil de 1964 a 1985**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp110623.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/11_cap_2_artigo_03.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016. p. 157-168.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, José D'Assunção. **História Cultural – um panoramateórico e historiográfico**. In: Textos de História (Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UNB). dezembro de 2003, volume 11, n.º1/2. p.145-171.
- BELLONI, M. L. **Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações**. In: Cultura digital e escola: Pesquisa e Formação de professores/Monica Fantin, Pier Cesare Rivoltella. (orgs.). Campinas, SP: Papyrus, p.31-56, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino e História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio**. Editora Moderna, 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2191-plano-nacional-pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à verdade e à memória**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/mortos-e-desaparecidos-politicos/pdfs/livro-direito-a-memoria-e-a-verdade>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

_____. **Editais de Convocação para o Processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático 2015**. Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?...PNLD-2015-edital...01-2013-cgpli>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD2015: história: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-PNLD/item/5940-guia-PNLD-2015>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

_____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. – Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1360136/Anexo+Adicional+IV+-+Pesquisa+SECOM+m%C3%ADdia.pdf/42cb6d27-b497-4742-882f-2379e444de56>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2016. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 29 mai 2016

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Tradução de Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

CABRAL, Giovanna Rodrigues; LEITE, Lígia Silva. O uso de sites educativos na prática docente. **Anais... 6º Encontro de Educação e Tecnologia de Informação e Comunicação**. 17-19 de novembro, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008. p. 1-18. Disponível em:
<<https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/ucpgiovanna.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. **Oficina de História**. Editora Leya, 2013.

CANDAÛ, Jöel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

CASAGRANDE, R. B. **A importância da internet no contexto escolar**. Criciúma, 2008.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

_____. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de História e didática da História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 59-72.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957/29729>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. O Manual Escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em:
<<file:///C:/Users/CamilaMaria/Downloads/29026-112181-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

COTRIM, Gilberto. **História Global – Brasil e Geral**. Editora Saraiva, 2013.

CRUZ, W. B. **Experiência utilizando ferramenta síncrona no processo de aprendizagem**. 2013. Disponível em <
http://www.ribiecol.org/embebidas/congresso/2006/ponencias/trabajos/129/experiencias_utilizando_ferra.pdf> Acesso em 26 mai. 2017.

DARTON, Robert. **A Questão dos Livros** - Passado, Presente e Futuro. São Paulo: Companhia Das Letras, 2010.

DINIZ, 2001, PÁG 90 E 91

DUVIGNAUD, J. Prefácio. In: HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. p. 9-17.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

FERRAZ, Ronaldo Oliveira. **A classe operária brasileira no livro didático: memória e história**. Vitória da Conquista: UESB, 2011. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgmemorials/dissertacoes/Ferraz-R-O.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2016.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Direitos Humanos e Memórias**. s/d. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/08_lucia_guerra_dh_e_memorias.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p.111-124, mai./jun. 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Desafios do ensino de história**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 79-93.

FICO, Carlos. **História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis - o caso brasileiro**. Varia Historia, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.43-59, jan/jun 2012.

FIGUEIREDO, Lucas. **Lugar nenhum: militares e civis na ocultação dos documentos da ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDFURN, 2009.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade** – atitude e método. 1999. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao>. Acesso em: 20 set. 2014.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

INEP. **Notas estatísticas – Censo Escolar**. 2016.

JUNIOR, Alfredo Boulos. **História, Sociedade e Cidadania**. Editora FTD, 2013.

KEHL, Maria Rita. Tortura e sintoma social. In: TELES, Edson; SAFATLE, Cladimir. **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 123-132.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/2223/DidA_tica_-_Lajolo-geral.doc>. Acesso em: 11 jul. 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. _____. Campinas: Unicamp, 1990.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. História local nos livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDFURN, 2009.

LUCA, Tânia Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos e outros. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 151-172.

MIRANDA, Nilmário. **Por que Direitos Humanos?** Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 jan. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 175-200.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda. **Um inventário**: o livro didático de História em pesquisas (1980-2005). São Paulo: Unesp, 2011.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá; REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo. **A ditadura que mudou o Brasil**: 50 anos do Golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Uma história por contar**: pelo direito humano à memória e à verdade no Brasil. Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 2007. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/dados/campanhas/a_pdf/mndh_cartilha_hist_contar.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: USF/Contexto, 1998. p. 271-296.

MUNAKATA, Kazumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. **Segundo Seminário Internacioanal**: Textos Escolares em Iberoamérica: Avatares Del pasado y tendencia actuales realizado na Universidade de Quilmes – Argentina. 1997. p. 1-13.

_____. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História**: Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 137-148.

_____. Prefácio. In: MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um inventário**: o livro didático de História em pesquisas (1980-2005). São Paulo: Unesp, 2011.

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1997.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista de Pesquisa Histórica**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

PADRÓS, Enrique Serra. O Resgate do Passado Recente e as Dimensões da Luta Pela Verdade e Justiça. In: PADRÓS, Enrique Serra; NUNES, Cármen Lúcia da Silveira; LOPEZ, Vanessa Albertinence; FERNANDES, Ananda Simões. **Memória, verdade e**

justiça: as marcas das ditaduras do Cone Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2011. p. 185-198.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História, Dever de Memória e os Temas Sensíveis**. II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos. 2017. Disponível em: < periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/download/3955/3709> Acesso em: 02 nov. 2017.

PEREIRA, Mateus H. F; PEREIRA, Andreza C. I. Os sentidos do Golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1970-2000): entre continuidades e descontinuidades. **Tempo**, v. 16, n. 30, p. 197-220, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042011000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 mai. 2016.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **Historia da Cidadania**. São. Paulo: Editora Contexto, 2003.

PIOVESAN, Flávia. Direito internacional dos direitos humanos e Lei da Anistia: o caso brasileiro. In: TELES, Edson; SAFATLE, Cladimir. **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 91-108.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria_e_identidade_social.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2015.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. **Um estudo com jovens: transição do Ensino Médio ao Ensino Superior**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/325-0.pdf> Acesso em: 26 jul. 2017.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **O Regime Militar no livro didático de História do Ensino Médio: a construção de uma memória**. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2252>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

RÜSEN, Jorn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UDPR, 2011. p. 41-50.

_____. Entrevista – Jörn Rüsen – Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. Marília Gago. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 159-170, 2016. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/245>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UDPR, 2011. p. 79-92.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: _____. p. 93-108.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: _____. p. 51-78.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009.

Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424/10102>>.

Acesso em: 15 ago. 2016.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. **Halbwachs: Memória coletiva e experiência**. Psicologia USP, São Paulo, p. 285-298, 1993. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100013

http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/325-0.pdf>. Acesso em 20 set. 2016

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. **Anais do XXVI Simpósio**

Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. p. 1-16. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300640137_ARQUIVO_ANPUHSimpósioNacional2011SaoPauloTextoCenasEscolaresFernandoSeffner.pdf

>. Acesso em 31 out. 2016

SILVA, Carla Luciana; CALIL, Gilberto Grassi; SILVA, Marcio Antônio Both da. Ditaduras **Transição e Democracia**: estudos sobre a dominação burguesa no Brasil contemporâneo. Porto Alegre: FCM, 2016.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Mozart Pereira. **O positivismo no Brasil**: 200 anos de Augusto Comte. Porto Alegre: Editora AGE Ltda, 1998.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TELES, Edson; SAFATLE, Cladimir. **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. A África e a educação afro-brasileira: as diferentes abordagens nos livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Livros didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal: EDFURN, 2009. p. 45-54.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História**. Editora Saraiva, 2013.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Cultura e Ensino de História**: elogio à criação. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2010.

VIANA, Vanessa Pansani. **A literatura no livro didático Español ¡Entérate!**. Assis, 2017.

XERRI, Eliana Gasparini. Diálogos possíveis: você e o indígena brasileiro nos livros didáticos dos anos 1960-1970 e no Telecurso. **XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores, velhos e novos desafios**. Florianópolis, 2015. p. 1-15.

Disponível em:

<http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434408707_ARQUIVO_Dialogos_possiveis.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

XERRI, Eliana Gasparini. Educar, Moral e civismo em livros didáticos do 1º, 2º e 3º graus na década de 1970. **21º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**. Caxias do Sul, 2015. p. 944.952.