

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**JARBAS RICARDO BONATTO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE O TEMA SENSÍVEL DO TERRORISMO DE  
ESTADO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL:  
A ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Borja  
2024**

**JARBAS RICARDO BONATTO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE O TEMA SENSÍVEL DO TERRORISMO DE  
ESTADO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL:  
A ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de  
Licenciatura em História – UAB da  
Universidade Federal do Pampa,  
como requisito parcial para  
obtenção do Título de Bacharel em  
Licenciatura em História.

Orientador: Nome do Orientador:  
Dra. Paula Vanessa Paz Ribeiro

**São Borja  
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B697e Bonatto, Jarbas Ricardo

O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE O TEMA SENSÍVEL DO  
TERRORISMO DE ESTADO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL: A  
ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL / Jarbas Ricardo Bonatto.

61 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Pampa, HISTÓRIA, 2024.

"Orientação: Paula Vanessa Paz Ribeiro".

1. Terrorismo. 2. Ditadura militar. 3. Temas  
sensíveis. 4. Livro didático. I. Título.

**JARBAS RICARDO BONATTO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE O TEMA SENSÍVEL DO TERRORISMO DE  
ESTADO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL:  
A ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de  
Licenciatura em História – UAB  
da Universidade Federal do  
Pampa, como requisito parcial  
para obtenção do Título de  
Bacharel em Licenciatura em  
História.

Área de concentração: História

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 18 de dezembro  
de 2024.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **PAULA VANESSA PAZ RIBEIRO**  
Data: 30/12/2024 07:14:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Paula Vanessa Paz Ribeiro**

**Orientador  
UNIPAMPA**

Documento assinado digitalmente  
 **CAMILA DE ALMEIDA SILVA**  
Data: 28/12/2024 18:28:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Camila de Almeida Silva**

**UNIPAMPA**

Documento assinado digitalmente  
 **EDSON ROMARIO MONTEIRO PANIAGUA**  
Data: 07/01/2025 19:59:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Edson Romário Monteiro Paniágua  
UNIPAMPA**

## **RESUMO**

Os sessenta anos do Golpe Militar de 1964, o período mais longo e obscuro da história política, social, econômica da sociedade brasileira, precisam ser ressignificados por todos(as) os(as) brasileiros (as). A memória de tempos sombrios, de atrocidades, violência estatal, cercamento de direitos, empobrecimento, e de violações aos direitos humanos precisa ser reconstruída. Esse tema sensível precisa ser abordado em sala de aula de modo crítico, dialético e construtivo de um saber. O presente trabalho tem como objetivo investigar como os livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental possibilitando decifrar a relação memória e esquecimento da ditadura militar brasileira.

Palavras-Chave: Terrorismo. Ditadura militar. Temas sensíveis. Livro didático.

## **ABSTRACT**

The sixty years since the 1964 Military Coup, the longest and darkest period in the political, social and economic history of Brazilian society, need to be redefined by all Brazilians. The memory of dark times, of atrocities, state violence, restriction of rights, impoverishment, and violations of human rights needs to be reconstructed. This sensitive topic needs to be approached in the classroom in a critical, dialectical and knowledge-constructive way. The present work aims to investigate how textbooks for the 9th year of Elementary School make it possible to decipher the relationship between memory and forgetfulness of the Brazilian military dictatorship.

Keywords: Terrorism. Military dictatorship. Sensitive topics. Textbook.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem capa livro “Se liga na História	55
Figura 2 – Imagem capítulo 11 – livro “Se liga na história”.....	56
Figura 3 – Imagem proposta de reflexão revisão Lei da Anistia.....	57
Figura 4 – Imagem capa livro “Historiar” .....	58
Figura 5 – Imagem sumário capítulo 10 obra “Historiar” .....	59
Figura 6 – Imagem depoimento militar .....	60
Figura 7 – Atividade complementar – sugestão leitura.....	61

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>O livro didático e a construção da memória: o que ser estudado na escola e aprendido pelos estudantes</b>	<b>12</b>
<b>2.1.1</b>	<b>A evolução do livro didático e o ensino de história</b>	<b>13</b>
<b>2.1.2</b>	<b>O papel desempenhado e as problemáticas do livro didático</b>	<b>19</b>
<b>2.2.</b>	<b>A memória do tema sensível da ditadura militar</b>	<b>23</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Temas sensíveis</b>	<b>24</b>
<b>2.2.2</b>	<b>A memória e temas sensíveis</b>	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ABORDAGEM DO TEMA SENSÍVEL DOS TRAUMAS DA DITADURA MILITAR</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>Se liga na história. Manual do professor. Editora Moderna</b>	<b>34</b>
<b>3.2</b>	<b>Historiar. Manual do professor. Editora Saraiva</b>	<b>42</b>
<b>3.3.</b>	<b>Crítica aos livros didáticos analisados</b>	<b>48</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>50</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>51</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho aborda a memória do terrorismo de Estado da ditadura militar no Brasil, a partir da análise em livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando identificar se o livro didático apresenta um diálogo do presente com o passado sobre o tema sensível da repressão e violência de Estado na ditadura militar brasileira. Busca, também, problematizar como a memória sobre a ditadura é construída nos livros didáticos, a partir da análise e da comparação das obras de diferentes autores, de modo a identificar como o tema sensível da memória terrorista e traumática é construída. Outro objetivo é refletir sobre a contribuição do livro no combate ao negacionismo e ao enfrentamento à desinformação, identificando qual conhecimento histórico é legitimado sobre a ditadura militar e sua corrente historiográfica.

O livro didático, mais especificamente os capítulos relacionados à ditadura militar brasileira é o objeto de estudo desse trabalho. O problema tratado é como o livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental aborda o tema do terrorismo de Estado da ditadura militar brasileira.

O ano de 2024 marca os sessenta anos do Golpe Militar de 1964, o período mais longo e obscuro da história política, social, econômica da sociedade brasileira. Na madrugada do dia primeiro para o dia dois de abril de 1964, o Presidente do Senado, Auro de Moura Andrade, declara vaga a Presidência da República porque Joao Goulart estava em lugar incerto e não sabido fora do Brasil.

Mesmo com a insistência do Deputado Federal a época, Tancredo Neve, que aos gritos protestava, e a carta do chefe da Casa Civil que informava que o Presidente da República estava em Porto Alegre, na residência do Comandante do III Exército, Moura Andrade prosseguiu na ilegalidade.

Iniciava-se tempos sombrio, de atrocidades, de violência estatal, de cercamento de direitos, de empobrecimento, e do roubo da humanização de brasileiros. Esse episódio traumático da história do Brasil conserva feridas que, ainda, necessitam de cicatrização. O governo de exceção implementou sistema político autoritário, ditatorial e assassino, mantendo-se no poder por duas décadas.

Sob esse aspecto, o papel da historiografia e da memória desse violento período precisam ser reformulados e ressignificados, sobretudo no ensino de História. A ditadura militar se destaca por ser um dos períodos mais pesquisados na

historiográfica brasileira, pela sua complexidade, brutalidade e pela sua importância para a política nacional

Por outro lado, o tema ditadura é considerado tema sensível e polêmico a ser abordado em sala de aula, devido as memórias traumáticas e, também, o esforço de alguns grupos em exaltar a política de Estado da ditadura militar.

O estudo de temas sensíveis em sala de aula permite problematizar a ideia de injustiças praticadas no passado contra pessoas ou grupo sociais, ensinado em História, e aquilo que é transmitido nas relações familiares e sociais, evitando desconformidades.

Segundo Verena Alberti (2014, p.3) o ensino de questões sensíveis objetiva a reflexão, muito mais que chocar ou dar conhecimento de eventos traumáticos de violências, passando de sensibilização para promover trabalho intelectual, produzindo conhecimento histórico. Refletir quais os fatores antecedentes, como a tortura e a violência de estado foi utilizada como instrumento de dominação, o porquê das violações dos direitos humanos.

Ensinar questões sensíveis permite pensar, também, nas circunstâncias históricas atuais. Olhar para o passado com os pés no presente, quais os movimentos do hoje que evocam o terrorismo de Estado, as violações dos direitos humanos, a imposição de narrativas únicas, o cerceamento das diferenças de ideias e a ameaça a própria democracia.

Para ALBERTI (2014, p. 4), a Lei de Educação Nacional Argentina, de 2006, estabelece como currículo o estudo e a construção da memória coletiva sobre os processos históricos e políticos, que romperam a ordem constitucional e acabaram por instaurar o Terrorismo de Estado, como forma de produzir reflexão e sentimentos democráticos e de defesa do Estado de Direito e o pleno cumprimento dos Direitos Humanos.

A Lei de Educação Nacional Argentina criou núcleos de aprendizagem prioritárias em que o conhecimento das características do terrorismo de Estado implementado na Argentina pela ditadura militar de 1976-1983. O Terrorismo de Estado, na Argentina e na América Latina, funcionou como plano sistemático para destruir os movimentos populares organizados.

Relatórios da Comissão Nacional da Verdade e das Comissões da Verdades estaduais e municipais recomendaram ações na área da educação da memória em

relação aos crimes da ditadura e criação de meios de prevenção a futuras repetições. Trabalhar com tema Terrorismo de Estado, se insere nessas ações.

O presente estudo pretende analisar como o tema sensível da memória traumática do terrorismo de Estado da ditadura militar é tratado nos livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, foi selecionado os seguintes livros didáticos: “Se liga na história”, manual do professor, publicado pela editora Moderna em 2022 pelas professoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto e “Historiar” de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, da editora Saraiva, a 3.ed. 2018.

A escolha dos livros didáticos como fonte deve-se ao fato deste recurso didático ser amplamente utilizado por professores e estudantes do país. De acordo com Circe Bittencourt (2008) a explicitação e sistematização de conteúdos históricos, provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica, são a fatores que contribui para uso coletivo (BITTENCOURT, 2008, p. 313).

Destaca ainda a autora que os livros didáticos de história são ferramentas centrais no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não são neutros e podem refletir interesses políticos e econômicos. A análise crítica da forma como o conteúdo é apresentado, dos conceitos históricos abordados e das atividades propostas é de suma importância.

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa teórica, com análise de livros e artigos de autores que escrevem sobre esse tema. Em relação ao tratamento de dados, será empregado o método quantitativo, em que buscará a identificação da incidência das palavras-chave: terrorismo de Estado, aparelho repressivo, memória traumática, tema sensível. Já a análise qualitativa buscará investigar qual o significado deste tema na construção da memória coletiva sobre este violento e traumático período da história brasileira.

De modo a atingir os objetivos propostos, na primeira parte deste trabalho, intitulada “O livro didático e o ensino de história da ditadura militar brasileira”, será realizada uma revisão bibliográfica. Na segunda parte, que tem como título “Os livros didáticos de história do 9º ano do ensino fundamental: a abordagem do tema sensível dos traumas da ditadura militar brasileira”, será apresentado os resultados da coleta e análise de dados nos dois livros didáticos pesquisados.

## **2 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA**

O capítulo busca discutir a desnaturação e problematizar a materialidade do livro didático, transformado em produto do mercado editorial. Também procura responder qual conhecimento é eleito como importante para ser aprendido pelos estudantes ao longo do tempo pelo livro didático.

A partir de uma revisão bibliográfica, o capítulo está dividido em duas partes. A primeira: “O livro didático e a construção da memória: o que deve ser estudado na escola e aprendido pelos estudantes”, subdividido em “A trajetória do Ensino de História e do livro didático” e “As funções e problemáticas do livro didático”. A segunda, discorreremos sobre “a construção da memória do tema sensível da ditadura militar: conceito de memória e tema sensível”, subdividindo em: “Temas sensíveis” e “A memória e temas sensíveis”.

Para melhor situar o leitor, o termo utilizado nesse trabalho “ditadura militar” encontra suporte nas pesquisas, de visão mais ampla, do professor Carlos Fico (2004b, p.50). Para ele, o golpe foi civil militar, enquanto a ditadura teria sido apenas militar, uma vez que esta não contou com a participação de civis, mas somente com o apoio. Ademais, o argumenta Fico, que não se pode definir a natureza dos acontecimentos com base no apoio, mas sim na participação dos indivíduos: “e podemos falar de um golpe civil-militar, trata-se, contudo, da implantação de um regime militar em duas palavras: de uma ditadura militar” (FICO, 2004b, p. 50).

### **2.1 O livro didático e a construção da memória: o que deve ser estudado na escola e aprendido pelos estudantes**

O livro didático se tornou elemento indispensável na formação, na construção dos saberes e da cultura escolar e na difusão de políticas públicas, quer pela forma compilada dos conteúdos, quer pelo acesso facilitado.

Através do recorte de conteúdo, o livro didático carrega ideias e assume posições, possuindo uma função ideológica. Seu conteúdo não é neutro e desempenha sua função segundo os programas criados para sua produção e circulação (CHOPPIN, 2004, p. 9).

Tendo em vista esses aspectos, abordaremos, na sequência, a trajetória do ensino de História e do livro didático, suas funções e problemáticas. Por meio desse estudo, buscaremos explicar as mudanças e permanência pelas quais o livro didático passou, em relação ao conteúdo ensinado e sua finalidade.

### **2.1.1 A evolução do livro didático e o ensino de história**

O livro didático possui estreita relação com o ensino de história. Do mesmo modo que o esse, aquele passou por transformações e modificações em razão de fatores políticos, sociais e econômicas do país e pela adoção das diferentes concepções de ensino de História.

Segundo Circe Bittencourt (2008), é primordial entender a forma e o modo que fatores sociais e políticos influenciaram o conteúdo ensinado nas escolas, a determinar sua abordagem, a seleção do conteúdo e as tendências historiográficas, resultando a maneira que a história é entendida e ensinada. Nas palavras da autora:

O contexto da produção da História escolar é significativo para identificar as relações entre os diversos elementos constituintes da disciplina, ou seja, entre objetivos, conteúdos explícitos e métodos. A análise da disciplina em sua 'longa duração' visa fornecer alguns indícios para compreensão da permanência de determinados conteúdos 'tradicionais' e do método da 'memorização', responsável por um *slogan* famoso da História escolar: uma 'matéria decorativa' por excelência (BITTENCOURT, 2008, p.60).

Desde a criação da Imprensa Régia, em 1808, o livro didático se tornou valioso instrumento de divulgação de ideias e de construção de uma identidade ao Brasil pela natureza seletiva de escolha dos conteúdos. Duas instituições foram responsáveis, no início, para configuração do conhecimento histórico Colégio Pedro II (1837) e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (1838).

Tanto os materiais didáticos quanto o ensino de história produzidos nesse período eram de uma concepção eminentemente política, nacionalista e que exaltavam a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia.

A Lei Educacional de 1827 apregoava a formação moral e política, por meios dos "princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica" e que para as leituras dos meninos fossem utilizadas a Constituição do Império e a História do Brasil (FONSECA, 2006, p.30).

Os livros didáticos produzidos pelos professores do Colégio Pedro II e pesquisadores do IHGB eram privilegiados e adotados em numerosas escolas brasileiras. Exemplo é a obra de Joaquim Manuel de Macedo, sócio do IHGB e, também, professor de História do Colégio Pedro II, *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II, em 1861*, tornou-se referência, por que incluir a preocupação do método como disciplina escolar, além da formação moral e cívica.

Com a Proclamação da República (1889), embora existam dúvidas sobre mudança na essência do ensino de história e as concepções predominantes, o livro didático passou a trazer textos de orientações com o método empregado, sugerindo a melhor forma e os melhores recursos para obter os resultados esperados para o ensino de história (FONSECA, 2006, p.50)

O livro didático e a própria disciplina de história passam, desde o início do século XX, a apostar na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente. Pode-se destacar Rocha Pombo, na obra *História do Brasil*, que entendia ser necessário criar “gosto pela história” como elemento a formação de um “espírito de povo”<sup>1</sup>.

Com o surgimento das ideias da Escola Nova no Brasil, anos de 1920, o livro didático passa a ser ressignificado de “obra fechada, transforma-se em obra aberta”, transformando em instrumento de memorização para “emulava a produção de novos saberes” (VIDAL, 1999, p 335).

Como forma de combater as ideias da Escola Nova e o ensino ativo, afirmava-se que esse movimento aboliria o livro didáticos e a leitura, por estarem associados a um antigo método de ensino, que era considerado tradicional, livresco e passivo. De acordo com Diana Gonçalves Vidal (1999), o movimento escolanovista no Brasil se preocupava em pregar o movimento, os trabalhos em grupos entre outras atividades que fossem mais dinâmicas:

(...) vivenciar o ensino, tornando-o mais atraente e eficaz. Essa nova formação discursiva parecia alijar o livro do universo da escola, uma vez que a própria postura de ler indicava o silêncio e o repouso, afigurando-se o livro como um instrumento de ensino mais adaptado à representação que constituíam os educadores novos da escola que criticavam (VIDAL, 1999, p.336).

---

<sup>1</sup> A introdução da disciplina escolar, a partir da segunda década do novecentos, "Instrução Moral e Cívica", que, articulada ao ensino de História, visava a reforçar os sentimentos patrióticos da população.

Em vez de abolir o livro didático, a escola nova deseja modificar as maneiras de usá-lo. A leitura deveria ser vista como um novo campo, para ampliação das suas vivências individuais e coletivas e o conhecimento cumulativo e contínuo.

A reforma do sistema de ensino de 1930 e 1940 promoveram centralização das políticas educacionais e consolidaram a História do Brasil como disciplina escolar.

A Reforma de Francisco Campos, em 1931, colocou o ensino de história como instrumento central da educação política, sendo necessário o conhecimento das origens, das características e das estruturas políticas. Já a Reforma de Capanema, em 1942, restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma, confirmando o seu intuito de formação moral e patriótica.

Na década de 1950, o ensino de história quase não se afastou das concepções e das práticas tradicionais, manteve a concepção linear, eurocêntrica e quadripartite da História.

Em 1964, enfatizou os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros celebres”, sendo a educação alinhada a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. O livro didático, nesse período, é marcado pelo seu caráter autoritário e pela concentração do poder na figura do professor, relegando ao aluno uma condição passiva e receptiva, sem elementos ativos, reflexivos e críticos no processo ensino-aprendizagem<sup>2</sup>.

No processo de redemocratização do país, na década de 1980, o estado de São Paulo desenvolveu um debate entre a Secretaria de Educação do Estado, professores da rede pública, a imprensa e a industrial editorial para reformulação do ensino de história e do livro didático. Entre diversas, a proposta de São Paulo, que inspirou a PCNs (1999), revela dimensões da bibliografia que faz a crítica da historiografia tal como colocada no Guia Curricular dos anos 70 (FONSECA, 1993, p. 98), filiando-se a concepção a concepção historiográfica da Nova História Francesa, que incluiu novas fontes e objetos de estudo da história no estudo do cotidiano e das mentalidades.

Para a autora Selma Guimaraes Fonseca (1993), a proposta de São Paulo é justificada por tentar "romper com os modelos ortodoxos e reducionistas e, situando-

---

<sup>2</sup> FONSECA (2006, p.59) cita o exemplo do programa da 5ª série em que as atividades sugeridas possuíam o seguinte enunciados "estudo dirigido", "debate dirigido", "esquemadirigido", "dissertação orientada", "conclusões orientadas", "pesquisa orientada".

se dentro do movimento de renovação ,da historiografia contemporânea em nível mundial, renovação o ensino através de eixos temáticos." (FONSECA , 1993, p. 108).

Outra proposta, também de destaque, era a mineira que propunha um “ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História”, aderindo a uma corrente historiográfica marxista (FONSECA, 2006, p.58).

Na proposta curricular de Minas Gerais substitui-se um sistema explicativo da História por um outro que, como todo modelo, unifica o campo da História em função dos caminhos previamente determinados.

A abordagem da proposta de Minas Gerais é criticada por Selma Guimaraes Fonseca (1993, p. 107), dentre outros motivos, por seu evolucionismo economicista e pela desconsideração das práticas coletivas e sociais do presente, uma vez que, "neste caso, os historiadores acabam priorizando os conceitos, os esquemas explicativos em detrimento da ação histórica dos homens, que aparecem apenas para confirmar ou ilustrar o arcabouço teórico" (FONSECA , 1993, p. 107).

A demora, cerca de cinco anos, na aplicação das propostas dispersou os professores e a indústria editorial paulista. Cada qual fez seu currículo e seu livro didático.

No mesmo momento que ocorreram reformas curriculares em São Paulo, o estado de Minas Gerais, em 1986, pretendia utilização de uma prática totalmente inovadora e diferenciada por parte de professores e alunos, por meio de uma mudança de pontos de referência, de visão do processo histórico que, deixando de privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classe e das transformações infraestruturas para explicar a história, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo (FONSECA, 2006, p. 61).

Essa opção refletia o momento político da época: democrático e participativo, influenciando a indústria editorial na publicação de novos materiais didáticos (que condenavam expressamente o programa tradicional, sua metodologia e seus materiais didáticos),

O novo programa foi apresentado como a realização do desejo de uma História ... ‘mais crítica, dinâmica, participativa, acabando, assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica’. As discussões levaram à opção por uma História que deveria ser resgatada ‘enquanto ciência, que possui um objeto e um método próprio de estudo, e

de que o ensino dessa ciência requer um novo método e uma nova visão do seu conteúdo` (FONSECA, 2006, p.62).

Os livros didáticos inspirados no “modelo” mineiro se espalharam por outras partes do Brasil. Como exemplo foram as coleções “Construindo a História” e “Os caminhos do homem”, as duas de autoria de Adhemar Marques, Flávio Berutti e Ricardo Faria. A primeira foi feita especialmente para acompanhar o programa de Minas Gerais; a segunda apareceu como sua nova versão, adaptada para consumo mais amplo, em várias regiões do Brasil.

Após a Constituição Cidadã diversas renovações surgiram. Em 1996, Lei 9394 – Lei das Diretrizes Básicas da Educação, incluiu a história e a contribuição dos povos africanos, originários e afro-brasileiro, reconhecendo a pluralidade, a heterogeneidade na formação da identidade da nação e o fomentando o sentimento de pertencimento.

No contexto da democratização do Brasil, pós Segunda Guerra Mundial, o ensino de História tornou-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para paz. A proposta era de um ensino revestido de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais (SILVA JR., 2011, p.11).

Com a dispensa de adoção aos programas oficiais, os autores dos livros didáticos e os professores, acompanhando a historiografia brasileira, no final de 1980 e início de 1990, que em processo de renovação, abandonou o materialismo histórico, para adotar a “nova história” de tendência francesa, passaram a ter maior liberdade, ousadia e criatividade no estudo de novos temas e fontes. Contudo, mantinha-se a explícita preocupação de autores de livros didático e professores a relação do saber científico e o saber escolar.

A partir de meados de 1990, os livros didáticos e os programas curriculares procuraram incorporar a historiográfica contemporânea, como foi o caso da história das mentalidades e da história do cotidiano, ainda hoje predominantes quando se aborda em inovação no ensino de História (FONSECA, 2006, p. 64).

Nos mesmos ventos renovatórios, em 1997, cria-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como resultado de diversas discussões, com novo objetivo para o ensino de História: a formação para cidadania. Essa nova abordagem contava com a discussão trabalhada em conjunto com os temas- transversais, como, ética, pluralidade cultural, saúde, trabalho entre outros. Azevedo & Stamatto destacam:

O que se observa é que tanto nas propostas curriculares de professores de História quanto no que finalmente foi publicado nos PCN, a história ensinada aparecia com o objetivo de formação para a cidadania e para tanto, dentro da sociedade complexa e plural que se dirigia para a escola e da aproximação buscada entre escola e universidade, a História passava a ser entendida como instrumento para leitura e compreensão do mundo (AZEVEDO & STAMATTO, 2011, p. 15).

A inspiração dos parâmetros curriculares nacionais – PCNs foi do modelo paulista, que seguia a concepção historiográfica da Nova História francesa, mais especificamente, da história temática, rompendo com a tradição do estudo da história<sup>3</sup>.

Os parâmetros curriculares foram pensados para o ensino fundamental e organizados em eixos temáticos que valorizava a história do Brasil com proposta interdisciplinar, como o trabalho, o meio ambiente, a sexualidade, a pluralidade, inserir os povos originários, os afro-descendentes.

Coleções paradidáticas e didáticas com temas da história das mentalidades e história do cotidiano tomaram-se sinônimo de inovação no ensino:

Coleções paradidáticas como O cotidiano da História ou didáticas como História - cotidiano e mentalidades significavam, num primeiro momento, a experimentação num campo ainda inexplorado nos ensinos fundamental e médio. Com o tempo, à medida do aprofundamento do debate, isso passou a significar sinal mudança de paradigmas no ensino de História (FONSECA, 2006, p.67).

Entretanto, a concepção da História temática orientada pelos PCNs não teve adesão da indústria editorial, que manteve a produção de livros didáticos sob a organização curricular da história linear, eurocêntrica e quadripartite. De acordo com Selva Guimarães Fonseca e Marco Antônio Silva (2010) essa resistência marca a inflexão do debate das políticas educacionais para o ensino de História, com a perda ou o recuo de lutas coletiva.

Como consequência dessa mudança de paradigma, acrescido pelo sistema de compra de livros pelo governo federal pelo PNLD<sup>4</sup>, o mercado editorial de livro didático sofre grande crescimento. Cabe mencionar que a política educacional que patrocinou

---

<sup>3</sup> De 1938 até 1999 o estudo de história era eurocêntrico, quadripartite, linear, centrada na história ocidental, embora houvesse a história do Brasil como forma subalterna e complementar a história geral ocidental. Contudo, a BNCC/2015, retrocedeu a uma disciplina de história era eurocêntrico, quadripartite, linear, centrada na história ocidental. Excluiu a temática de gênero, os papéis heteronormativo, diretrizes étnico raciais, poucas passagens a história das mulheres na Grécia. Não houve problematização os papéis.

<sup>4</sup> O Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985, gerido, inicialmente, pela extinta Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), atualmente o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem finalidade de distribuir, de forma gratuita, livros didáticos, aos professores e alunos de instituições escolas públicas. Após avaliação e aprovação pelo Programa, as obras são incorporadas ao Guia de Livros Didáticos, que auxilia o professor na escolha dos livros que considerar mais pertinentes para o seu trabalho em sala de aula.

a compra e distribuição de livros didáticos e cartilhas no Brasil remonta ao período da ditadura militar com incentivos fiscais, programa de padronização do livro didático, criação do Instituto Nacional do Livro, difundindo a massificação do ensino e da cultura (FONSECA, 2006. p. 63).

Novo estímulo a indústria dos livros didáticos se dá com o programa de avaliação dos livros didáticos. Em 1993, embrionariamente, surge o tema da avaliação do livro didático, concretizando-se em 1995 com a constituição de docentes experientes e divididos por área de ensino, auxiliados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Os resultados dessa avaliação pedagógica foram publicados no primeiro Guia de Livros Didáticos, em 1996. Atualmente, todas as obras didáticas utilizadas na educação básica passam pela avaliação pedagógica e suas resenhas são divulgadas no guia.

A produção dos livros didáticos dirigidos ao professor, manuais do professor, apresenta orientações metodológicas para desenvolver os conteúdos e melhor aproveitamento dos materiais.

### **2.1.2 O papel desempenhado e as problemáticas do livro didático**

Como foi discorrido, para as mudanças e enfoques no ensino de história, o livro didático foi principal veiculador de conhecimentos sistematizados e o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar.

Segundo Circe Bittencourt:

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina - no nosso caso, da História (BITTENCOURT, 2008, p.296).

Para a autora, o livro didático atua como facilitador, mediador e instrumento no processo de aprendizagem, servindo de guia no estudo dos conteúdos de história.

Além disso, o livro didático tem função de ser objeto de pesquisa, como no nosso caso, podendo ser analisado seu conteúdo, a concepção de história que emprega e os anacronismo e que difunde. Além disso, é uma excelente fonte para problematizar a relação entre memória, história e constituição de identidades, assim

como para analisar a perspectivas ideológicas e a relação entre conteúdos escolares e acadêmicos.

Segundo Thais Nívia de Lima Fonseca (2006), há uma preferência na pesquisa, nos últimos dez anos no Brasil, sobre o livro didático:

Cerca de 66% dos estudos levantados concentram-se nos temas dos currículos e programas para o ensino de História, das práticas escolares no ensino de História e do livro didático de História, estando este último tema na liderança, com quase 40% dos trabalhos analisados (FONSECA, 2006. p.30).

O professor Alain Choppin (2004, p. 9), o livro didático exerce quatro funções básicas de: referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental.

A função referencial, também chamada de curricular ou programática, tem relação com a fiel tradução do programa de ensino, constituindo “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” Choppin (2004, p. 9).

A função instrumental se realiza na efetivação prática métodos de aprendizagem, dos exercícios ou das atividades, favorecendo a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas.

A terceira função do livro didático, a mais antiga, é a ideológica e cultural. Têm seu início a partir do século XIX com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento. O livro didático se afirmou como:

(...) um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar e, em certos casos, a doutrinar as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p. 9).

A quarta e última função, segundo CHOPPIN (2004, p.9) é a documental. Surgida recentemente, e não unânime, essa função do livro didático pode fornecer um “conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”.

Embora suas funções amplas e a coexistência de outros instrumentos de aprendizagem, o livro didático possui alguns problemas.

Apresenta as lacunas a respeito de determinados temas e sujeitos históricos. Os temas e os conteúdos esquecidos pelos livros didáticos contribuem para manutenção de visão de mundo estático, conservador, excludente e de imaginário histórico deturpado. As narrativas do livro didático conduzem a manter estereótipos de grupos étnicos. Exemplo, é a visão deformadoras e incompletas sobre os povos originários, que surgem nos livros didáticos quando do descobrimento e para justificar a escravização dos africanos. Algumas obras, publicadas até a 1985 ,chegam a culpá-los pela herança dada aos brasileiros da "índole avessa ao trabalho produtivo" (BITTENCOURT, 2008, p.305).

Por outro lado, os conteúdos escolhidos, não omitidos, nos livros didáticos atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história. São, de fato, grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade ( BITTENCOURT, 2008, p. 313).

Outro problema do livro didático, segundo Selma Guimarães Fonseca (2009) está na estreita ligação com a indústria cultural a partir de 1980. Os novos currículos e os materiais de difusão em massa<sup>5</sup> (livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes e outros) foram a forma de chegada das mudanças da produção do conhecimento.

Favorecida pelos incentivos do Estado, a partir de 1966, a indústria editorial brasileira se lançou entre as maiores do mundo. Ao contrário da Japão e da França, essa grandiosidade não significou a democratização do saber. Os índices educacionais, desse período, colocaram o Brasil ao lado de países mais pobres e atrasados do mundo. O livro didático de história e os currículos se transformaram em canal privilegiado de difusão de determinados saberes históricos (FONSECA, 2009, p. 54).

A expansão industrial do livro didático e sua aceitação e a lógica do mercado capitalista marcaram o livro didático como mercadoria:

---

<sup>5</sup> Conforme site da FNDE, no ano de 2024, foram 31.132.8247 alunos beneficiados e 194.607.371 exemplares. Para uso no ano letivo de 2024, foi feita a aquisição integral dos livros e materiais didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental (PNLD 2024 - objeto 1), bem como a aquisição dos reposição dos livros e materiais didáticos para Educação Infantil (PNLD 2022 - objeto 1), reposição para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PNLD 2023 objeto 1 e 2) e para Ensino Médio (PNLD 2021 - objeto 2), atendendo a estudantes e a professores de toda a educação básica do país. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Como uma mercadoria destinada a difundir uma determinada produção, alheia ao processo ensino- aprendizagem, tomou-se amplamente aceita e legitimada pela sociedade? Quais os procedimentos que fazem do livro didático 'panacéia universal' para alguns e 'bode expiatório' para outros? (FONSECA, 2009, p. 52).

A mercantilização do livro didático acaba por ser colocado como objeto de consumo e não como mecanismo de transmissão do conhecimento, com a preocupação crítica da historiografia.

Para a professora Circe Bittencourt, a abordagem dos problemas dos livros didáticos está na relação entre produção didática e indústria cultural e no seu uso (BITTENCOURT, 2008, p. 311).

A relação entre indústria cultural e a produção didática implicou em simplificação do conhecimento histórico e limitou o conhecimento dos alunos à visão generalista e eurocêntrica da história da humanidade, da história do Brasil (somente a partir do descobrimento) e da história da América.

O consumo desenfreado e a má utilização possibilitaram que o livro didático controlasse a relação ensino-aprendizagem. Para a professora Circe Bittencourt, a produção e o consumo do material didático influem na desqualificação do professor. A precariedade do processo formativo do professor e as condições escolares facilitam a cultura mercantilista, reproduzindo a lógica do mercado lucrativo da indústria cultura e a comercialização de pacotes educacionais (BITTENCOURT, 2008, p. 314).

Embora a deturpação dos livros didáticos, as pesquisas sobre a produção didática têm ultrapassado o caráter ideológico. As relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem, das articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha desses livros pelos professores e dos diferentes usos que professores e alunos fazem do material são os temas das atuais pesquisas educacionais (BITTENCOURT, 2008, p. 314).

Além disso, com a implantação do PNLD (1985) e o lançamento do Guia Nacional do Livro didático (1996) têm sido construído mecanismos para avaliar o conteúdo e a proposta curricular deste recurso didático. A cada quatro anos os livros didáticos produzidos pelas editoras para serem vendidos para o Estado são avaliados por uma comissão especializada, como medida para impedir que obras que carregam um conteúdo desatualizado e preconceituoso cheguem nas escolas públicas do país.

Selma Guimaraes Fonseca (2009, p. 54) aponta caminhos para utilização crítica do livro didático, não podendo ser fonte única do conhecimento. Para a autora, é necessário diversificar as fontes historiográficas complementando o livro didático. “O professor precisa ser rebelde e ousado contra a submissão ao livro didático. Exercer a crítica como ferramenta nas lutas cotidianas pela (re)construção da história” (FONSECA, 2009, p. 54).

Essa visão crítica é compartilhada por Circe Bittencourt:

O livro didático, como já foi ressaltado anteriormente, é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livro de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem. A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto (ou do capítulo) não são aleatórias e requerem uma análise específica, para se perceber a coerência do autor em sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (BITTENCOURT, 2008, p.315).

Em resumo, para se ter uma análise adequada do livro didático é preciso investigar de forma crítica a sua concepção, a relação com a indústria cultural e ponderar seu uso.

Como vimos o livro didático, como veiculador de conhecimento, legitima, institucionaliza e define visões de mundo. A maciça distribuição também controla a aprendizagem e eternizam narrativas históricas capengas e sacralizam as estereotipação de grupos étnicos, marcando um processo de exclusão, em que alguns atos são preteridos em relação a outros.

## **2.2 A memória do tema sensível da ditadura militar**

Alguns temas na disciplina de história, para serem tratados em sala de aula, precisam de instrumentos, métodos e formas de abordagens diferenciados. O vínculo emocional dos alunos com tais assuntos pode desencadear reações agressivas, reacionárias e inadequadas. É recomendável ao professor adotar estratégia de ensino que minimizem esse risco. Como tratar o tema sensível da ditadura militar e sua relação com a memória são os assuntos tratados nas subseções a seguir.

### 2.2.1 Temas sensíveis

Nas últimas décadas, os crescentes discursos de ódio, de desrespeito as minorias, de personificação de determinados grupos sociais trouxeram à historiografia a necessidade de revisitar temas historicamente ligados ao uso da violência contra grupos marginalizados; temas traumáticos e em disputa de saberes e poderes.

Os discursos da conservadores e da extrema-direita intensificam a disputas de narrativas passando a questionar os regimes de verdades. O regime de verdades

(...) seguem conjuntos de proposições, instituições e disciplinas, enunciando os sistemas internos e externos da limitação dos discursos como organizadores e dominadores das palavras, inclusive como meio de coerção e controle do aparecimento e difusão dos discursos (SOUZA, 2016, p. 8).

Tais manifestações revelam aquilo que pode ser enunciado enquanto verdadeiro e falso. Visam legitimar histórias e memórias e manter vivas determinadas versões e calando outras para construir determinada homogeneidade e identidade de nação<sup>6</sup>.

Ao lado do acirramento das disputas do regime das verdades, o revisionismo e o negacionismo buscam no saber e no poder autoritário, associando a discursos religiosos, a hegemonia social. Os perpetradores, aqueles responsáveis pelos massacres, perseguições, etnocídio e genocídios, procuram negar o passado, ocultando a violência e o autoritarismo do regime militar.

Os próprios atos de negação e de revisão (da escravidão e da ditadura, por exemplo) se enquadram em reações violentas e autoritárias contra a democratização da história. (REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA, 2019, p. 182)

GIL e EUGENIO (2019) buscam nas lições de Mével e Tutiaux-Guillon conceituação de tema sensível. Desde a década de 1990, o debate nomeia os temas sensíveis como: “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas”, “socialmente vivas”. São temas carregados de emoções, politicamente

<sup>6</sup> BARBOSA, Catarina. Brasil de Fato. 31.03.2021. **Relembra 7 vezes em que o governo Bolsonaro se espelhou no Brasil da ditadura militar**. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/31/relembra-7-vezes-em-que-o-governo-bolsonaro-se-espelhou-no-brasil-da-ditadura-militar>. Acessado em 06.12.2024

UOL. **Bolsonaro, sobre o golpe de 1964: Sem ditadura, 'seríamos uma republiqueta...** 31.03.2022. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/03/31/bolsonaro-obras-ditadura-militar.htm?cmpid=copiaecola>. Acessado em 06.12.2024

MAZUI, Guilherme. RODRIGES, Paloma. **Em discurso, Bolsonaro defende ditadores militares e deputado dos atos antidemocráticos**. 31.03.2022. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/03/31/em-discurso-no-planalto-bolsonaro-defende-ditadores-militares-e-deputado-reu-por-atos-antidemocraticos.ghtml>. Acessado em 06.12.2024

sensíveis, intelectualmente complexa e definem um presente e um futuro. São temas em que há confronto de valores e interesses e estão ligados à violação de direitos humanos (GIL e EUGENIO, 2019, p.142).

O estudo do terrorismo de Estado<sup>7</sup> praticado pela ditadura militar brasileira se enquadra como tema sensível, por revelar as violações aos direitos humanos e significar os traumas ainda não reparados por uma política de memória. A inclusão da abordagem deste tema, a partir da perspectiva da sensibilização, nas aulas de História revela-se uma significativa estratégia na construção de uma memória coletiva deste período traumático.

Na contemporaneidade, tentativas de golpes ao estado democrático de direito são fomentadas pela extrema direita no Brasil, que reivindicam o retorno de um regime ditatorial militar. Estes grupos se esforçam em exaltar o 1º de abril de 1964, como momento histórico de crescimento político de salvaguarda ao comunismo.

Flávia Schilling (2009) afirma que a memória pode ser pensada como quebra-cabeças, construída em peças, por fragmentos individuais, formando uma memória coletiva. Na montagem desse quebra-cabeças coletivo a memória individual ou coletiva não tem a pretensão de levarem a algo completo, legível ou coerente. Por outro lado, a memória pode ser utilizada como arma, um instrumento que nos fortalece de certa forma para alguns tipos de luta (SCHILLING, 2009, p. 144).

A memória e sua concretude encontram obstáculos no esquecimento. Talvez, ambos façam parte da mesma moeda, assim como cara e coroa. Pensar, ter o direito a questionar e se contrapor as regras, a forma de composição daquele jogo daquele quebra-cabeças, que é a memória, tem o nome de resistência. Se a relação entre memória e sua concretude estão ligados ao esquecimento, a resistência está nos atos do saber a produzir críticas as regras do jogo. (SCHILLING, 2009, p. 144).

A resistência é algo que se dá no enfrentamento, na face a face, nas relações do poder e é permeada de contradições e ambiguidades, configurando-se na defesa e na recuperação de nosso direito de constituir um saber. (SCHILLING, 2009, p. 148).

---

<sup>7</sup> Terrorismo de Estado é a estratégia de imposição sistemática do terror sobre a população de um Estado como uma estratégia política, como "terrorismo" propriamente dito, sem controle jurídico ou consenso, ou ainda, desproporcional; contra-legal. Estado repressivo que ultrapassa a marcos ideológicos e políticos da repreensão legal. "O uso generalizado e institucionalizado do clima de suspeição, dos sequestros, da tortura, dos desaparecimentos, das mortes criou nessas sociedades um 'efeito demonstrativo', que atingia não somente aqueles que eram vítimas diretas dessas práticas, mas também todo seu entorno social e familiar. A evidência da repressão empregada pelo estado terrorista criou essa 'cultura do medo', na qual a participação política ou a simples contestação poderia ser equiparada ao risco real de sofrer essas práticas. A 'cultura do medo' acaba gerando um efeito dissuasivo da sociedade. O efeito combinado da exploração econômica, da repressão física, do controle político e da rígida censura coibiu a participação em atividades de oposição comunitária, sindical ou política. A 'cultura do medo' é um dos pressupostos desses regimes terroristas, já que difunde o medo pela sociedade. No entanto, esse pressuposto gera uma das grandes contradições desses regimes, que acabam por gerar uma crise de legitimidade permanente" (BAUER, 2005, p. 3-5).

Para a autora Flávia Schilling (2009), a memória como construção/trabalho a partir de fragmentos individuais e coletivos, sem que esse, necessariamente, apresente um resultado inteligível ou legível. Trabalho/construção que se desenvolve em um jogo instável com o esquecimento. Surge, nessas relações, a crítica, a resistência, que nos arma para questionar as normas do jogo e constituir novas regras. (SCHILLING, 2009, p. 149).

Na busca da concretização do estado de violência, os programas de cooperação e perseguição aos “inimigos internos” ultrapassaram as fronteiras ideológicas. Os exilados políticos sofriam perseguição mesmo fora do Brasil. O investimento estatal era para criação de inimigos e de aparelho repressivo sofisticado.

A abordagem deu conta do tema sensível em que há violação de direitos humanos de um conjunto de pessoas marginalizadas. O tema está em disputa na tentativa de legitimar a história e a memória, criando falsa ideia de homogeneidade e identidade nacional.

A negação das plurinarrativas implica em negar as várias formas que a história e a memórias são construídas. Resulta, também, em negar o próprio processo de democratização da produção historiográfica e da construção da memória traumática reivindicada pelos familiares das vítimas da ditadura militar brasileira.

### **2.2.2. A memória e temas sensíveis**

Como nos referimos anteriormente, o livro didático possui omissões e lacunas, privilegia temas, omite outros, sendo indispensável a discussão das dimensões da memória como formador de identidades. Segundo Le Goff:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia (LE GOFF, 1990, p.410).

Norberto Bobbio, filósofo italiano, na mesma toada, ensina que a memória constitui nossa identidade e nossa subjetividade

O mundo dos velhos, de todos os velhos, é, de modo mais ou menos intenso, o mundo da memória. Dizemos: afinal, somos aquilo que pensamos, amamos, realizamos. E eu acrescentaria: somos aquilo que lembramos. Além dos afetos que alimentamos, a nossa riqueza são os pensamentos que

pensamos, as ações que cumprimos, as lembranças que conservamos e não deixamos apagar e das quais somos o único guardião (BOBBIO, 1997, p.30).

No campo da história, temos também uma relação com a memória como fonte de estudo e testemunho acerca das experiências do passado. Cabe destacar que a memória é dinâmica, influenciada por grupos sociais de forma dialética (oscilando entre lembrança e esquecimento, entre vulnerabilidades e manipulações, entre latência e ressurgimento), sendo elo vivo, atual e sempre vivido no presente<sup>8</sup>. Já a história é reconstrução inacabada, problemática, fruto da operação intelectual e laicizantes, permeada por discurso crítico<sup>9</sup>. Já a história é espaço singular de disputas da memória dos eventos traumáticos, tensionando a definição na produção curricular da disciplina.

Os diferentes grupos sociais buscam, nos temas sensíveis, a legitimidade para suas histórias e memórias, contrariando a ideia de homogeneização da ideia de nação<sup>10</sup>. Ao cabo, buscam o reconhecimento de lutas identitárias ou em outras palavras:

Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a dita unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência –, dando visibilidade a uma sociedade que é multicultural. Tal fenômeno tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que se possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e práticas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos (GIL e EUGENIO, 2019, p.143).

Sob esse aspecto, o currículo escolar da história se transforma em elemento importante entre manter viva ou deixar em silêncio a história. A forma linear prevista no currículo de história partindo do ensino dos conteúdos (objetos de conhecimento na BNCC) do remoto para o mais recente, bem como a disposição temporal, no 9º ano e no final do último bimestre, com tempo reduzido e, às vezes, descartado por falta tempo, prejudicam a discussão e a construção de visão crítica, contribuindo para o esquecimento.

Para Le Goff, a memória coletiva, além de ser uma conquista,

---

8 NORA distingue: memória vivida e operação de intelectual que a torna inteligível. NORA, 1993.p.8.

<sup>9</sup> No capítulo “O que é memória?” apresenta definições e defende que memória significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações e que é este processo, ou o acesso a este “banco de dados” (acervo das memórias) de cada um, que nos converte em indivíduos. IZQUIERDO, 2011.

<sup>10</sup> Relembramos outro tema sensível do racismo, em especial da teoria do branqueamento, em que apregoava a inviabilização do povo negro, a ideia de que não havia diferenças raciais no Brasil.

(...) é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1990, p.410).

Os temas sensíveis são assunto problemáticos, mas precisam ser tratados nas escolas. São questões de cunho pedagógico, ético e político de um passado traumático. No caso da ditadura militar brasileira, o tema é marcado pela violência de estado e pelo autoritarismo e seu processo de memória, trauma e reparação não se consolidaram, nem na história, nem na memória (ARAUJO, SANTOS, 2013, p.9).

Embora a Lei de Anistia – Lei 6683/79 tenha decretado o silêncio, a reconciliação, o esquecimento de lugares, nomes e eventos traumáticos, os ditadores da época, aquele diploma legal não conduziu ao perdão.

Os eventos traumáticos podem ser evidenciados nos depoimentos na Comissão Nacional da Verdade de Emilio Ivo Ulrich, Ana Maria Estevão, Antônio Carlos Fon. Colacionamos, contudo, parte do depoimento de Robeni Baptista da Costa:

(...), Mas eu não fui, eu fui para a cadeira do dragão e fui para um tal de furar petróleo, que era um outra tortura, não sei se vocês já ouviram falar.

(...)

– Isso! Você fica aí, se abaixar: choque! Tem fios enrolados nos dedos dos pés e choque. Então ali no começo é mole, mole. Um minuto, dois minutos...você não aguenta! Não tem isso! Você não aguenta! Então: choque. E na cadeira do dragão, em que os caras jogaram água e me deram um choque na vagina, no seio, o pior foi na orelha, porque a impressão que dá é que jogaram o cérebro da gente no liquidificador, sabe? É uma coisa assim... esse foi o pior! Esse foi o pior! Nas mãos e tal, mas o pior foi...no, no (BRASIL, 2014).

Outras ações do terrorismo de Estado podem ser observadas nas mortes do deputado Rubens Paiva em 1971, do Jornalista Vladimir Herzog em 1975, do Sargento Manoel Raimundo Soares em 1966 (conhecido como o caso das mãos amarradas). Vejamos as considerações de Marta Rovai:

A anistia não é capaz de calar, porque não é capaz de fazer esquecer a violação e seus efeitos, não apenas para quem foi por ela vitimado diretamente, mas pela sociedade atingida de inúmeras formas simbólicas. O que vimos nos últimos anos foi a força com que passaram a ocupar espaços públicos as narrativas daqueles que foram perseguidos ou dos que com eles viveram o sofrimento da tortura. Isso ocorreu nos museus e memoriais, nos

livros, nas mídias virtuais e na própria sala de aula, aliando memórias e história (ROVAL, 2019, p. 94).

A narrativa dos últimos anos de tentar apagar a memória do terrorismo de Estado da ditadura militar buscou apoio nas visão homogênea de sociedade, desprezando a formação plural da sociedade brasileira e conduzindo a um apagamento de grupos sociais.

O professor Enrique Serra Padrós (2008), quando escreve sobre a ditadura militar na América Latina, afirma que a utilização da doutrina de segurança nacional rejeita a de divisão da sociedade para conduzir a visão de unidade nacional. O cidadão não se realizaria enquanto indivíduo ou em função de uma identidade de classe. A coesão e o sentimento de pertencimento a uma unidade nacional atenderiam suas necessidades. O indivíduo contrário a unidade, o estranho, era o “subversivo”, desestabilizando a unidade nacional (PADROS, 2008, p. 144).

Originalmente o Estado surge como estrutura necessária para controlar a barbárie, em que no estado de natureza o homem devoraria o próprio homem. Como garantia de vida longa, surge o Estado. A estrutura com monopólio do uso da violência, responsável para contenção e limites as lutas das classes. Ou seja, a existência do Estado pressupõe a diferenças de interesses e lutas de classes (as vezes inconciliáveis).

A ditadura militar na América Latina, segundo Padrós (2008, p.153), com a estrutura e a violência de Estado disponível, tem propósitos políticos de derrotar os movimentos populares organizados, destruir projetos de mudança do status quo da propriedade, da relação capital-trabalho e/ou da distribuição da riqueza social e destruir as instituições políticas e sociais democrático-representativas.

Para o mesmo autor, a violência estatal, nas décadas de 1960-1980, nos países latinos, seguindo orientação da doutrina de segurança nacional, foi um terrorismo de grande escala, dirigido por poder central, dentro e fora de suas fronteiras, na forma de guerra contra-insurgente. Um modelo de violência que utiliza de métodos não convencional, extensivos intensivos para eliminar a oposição política e o protesto social. Um terror abrangente, prolongado, indiscriminado, retroativo, preventivo e extraterritorial.

O terrorismo de Estado utilizou-se de um conceito flexível do “inimigo interno” para englobar qualquer indivíduo contrário ao sistema. Havia uma escolha de alvos e novos alvos, continuamente.

A cultura do medo, outro mecanismo, utilizado para prevenir isolar vítimas direitas, fomentar a passividade, criar alienação e indiferenças às vítimas indiretas. O terrorismo de Estado procurou moldar um comportamento padrão aceito, deixando claro que o preço a pagar, por quem “andasse fora da linha”, seria a acusação de “subversivo.

O conflito entre lembrar e esquecer<sup>11</sup>, é um tema fundamental para tratar o tema sensível do terrorismo de Estado na ditadura militar brasileira. O apagamento dos atos de violação a direitos humanos não é incluso na anistia. As memórias traumáticas não são esquecidas, embora houvesse esforço esquecimento.

Os agentes do terrorismo de Estado na ditadura militar apostam na apatia social do esquecimento da cultura do medo, na desmobilização e isolamento das vítimas e sobreviventes. Apostam, em outras palavras, no efeito do tempo para silenciamento dos sobreviventes e das vítimas.

A defesa do direito a memória e da reparação histórica acerca dos traumas do terrorismo de Estado da ditadura militar é a preocupação daqueles que viveram ou que tem consciência histórica dos horrores desse período. É preciso que as gerações do presente e as futuro tenham conhecimento e se posicionem com consciência crítica em relação aos processos sociais e políticos na sua historicidade. Nos tempos atuais, o Governo Bolsonaro apregoou essa supressão da memória coletiva e tentou institucionalizar o silêncio oficial, passando a reconhecer nos espaços públicos as narrativas dos perseguidores e dos criminosos, com o intuito de silenciar os perseguidos e os torturados<sup>12</sup>.

Marta Gouveia de Oliveira Rovai (2013, p. 115), logo após a criação da Comissão Nacional da Verdade, afirmou que o processo de resgate da memória, naquele momento histórico brasileira, estava apoiando no direito e no dever de lembrar os traumas físicos e psicológico; e no direito de falar sobre eles, e no direito de registro, de interpretação e de análise histórica da ditadura militar brasileira.

---

<sup>11</sup> Peter Burke: “quem quer que quem esqueça o quê e por quê. BURKE, Peter. Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 73.

<sup>12</sup> Em 31 de março de 2019 não houve comemorações ou homenagens, mas, ainda assim, o Ministério da Defesa publicou uma “Ordem do Dia Alusiva ao 31 de Março de 1964”, afirmando que naquela data “foi interrompida a escalada em direção ao totalitarismo” e que as Forças Armadas, “atendendo ao clamor da ampla maioria da população e da imprensa brasileira, assumiram o papel de estabilização daquele processo” (BRASIL, 2019). Publicação de igual teor foi feita no ano seguinte, quando o mesmo Ministério da Defesa lançou outra “Ordem do Dia Alusiva ao 31 de Março de 1964”, que começava com a seguinte frase: “o Movimento de 1964 é um marco para a democracia brasileira” (BRASIL, 2020).

Para a autora, a disseminação das memórias das vítimas e combate aos estereótipos criados pelo regime militar brasileiro tentam abrir espaço para a conscientização histórica a responsabilização e reparação.

Promover uma política de memória acerca do terrorismo de Estado da ditadura militar é trazer a análise e a reflexão crítica daqueles atos à sociedade. É permitir enfrentar as violações aos direitos humanos com a produção do conhecimento sobre o passado autoritário, taxando nomes e atribuindo responsabilidades. É abrir caminho para uma justiça de restauração:

Trata-se, cada vez mais, da busca pela superação da impunidade dos delitos cometidos, reforçando um caminho conhecido como justiça de transição. Nesse caminho, é preciso fortalecer quatro dimensões fundamentais: a garantia do direito à verdade e à construção da memória; a responsabilização e a reparação dos crimes cometidos; a regularização da justiça e o restabelecimento da verdade perante a Lei; a reforma das instituições perpetradoras de violações contra os direitos humanos. (TORELLY E ABRÃO, apud ROVAI, 2019, p.94).

A justiça de transição permite revisitar e ressignificar essas memórias traumáticas, reconhecendo a violência estatal, individualizando e responsabilizando os criminosos, e prevendo formas de reparação.

Segundo o site Portal Memória da Ditadura (2020) essa Justiça de Transição como uma forma de tentar superar o legado autoritário da ditadura. Para tanto, comissões governamentais têm trabalhado na busca por mortos e desaparecidos, na reparação econômica, moral, simbólica e psicológica aos que foram perseguidos ou sofreram violações de direitos humanos, e na promoção e garantia dos direitos da Justiça de Transição<sup>13</sup>.

Longe de ser apenas um fenômeno individual, a memória é coletiva e social. É uma construção coletiva e possui pontos variantes, sofrendo influências, flutuações e mudanças constantes. Os acontecimentos vividos pessoalmente, aqueles vivos por tabela, os atores e os lugares, reais ou empiricamente fundados, constituem a memória individual ou coletiva (POLLAK, 1992, p.201).

Segundo Michael Pollak (1992, p. 203), a memória possui três características. Primeira, a memória é seletiva: “nem tudo fica gravado”. Há uma escolha, consciente

---

<sup>13</sup> Portal Memórias da Ditadura, 2020. Disponível em <https://memoriasdaditadura.org.br/justica-de-transicao-no-brasil/>. Acessado em 06.12.2024.

ou inconsciente, do que deve ser lembrado. A segunda característica é a aquisição da memória. Parte dela é herdada de terceiros, podendo sofrer flutuações de acordo com o momento e com as preocupações em que são expressadas. A última característica, a memória é um fenômeno construído, podendo ser conscientes ou inconscientes, num verdadeiro trabalho de organização.

O fato de a memória ser parcialmente herdada e sofrer o processo de construção individual ou coletiva, liga-se ao sentimento de identidade, individual ou coletiva, porque compõem o sentimento de continuidade e de pertencimento da pessoa ou de um grupo social (POLLAK, 1992, p. 204).

Nessa formação de identidade, social ou coletiva, elementos escapam o indivíduo. A identidade é construída em relação ao outro, “a critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, que se faz por negociação direta com terceiros” (POLLAK, 1992, p.204). Em outras palavras, a identidade e a memória são negociadas, e não essenciais de grupos ou de indivíduos. São valores em disputa por grupos sociais e grupos políticos.

Quando a memória e identidade estão suficientemente constituídas, organizadas, os questionamentos não provocam necessidade de rearranjo nem a nível individual, nem a nível coletivo.

Os temas sensíveis estão enquadrados naquilo que Michael Pollak (1992) conceitua como “memórias subterrâneas” o ressurgimento no âmbito público do passado que não passou, sobre a anistia que não perdoa, requeitadas pelos problemas e questões do presente. Nas palavras do autor:

Esse fenômeno, mesmo que possa ‘objetivamente’ desempenhar o papel de um reforço à corrente reformadora contra a ortodoxia que continua a ocupar importantes posições no partido e no Estado, não pode porém ser reduzido a este aspecto. Ele consiste muito mais na irrupção de ressentimentos acumulados no tempo e de uma memória da dominação e de sofrimentos que jamais puderam se exprimir publicamente. Essa memória ‘proibida’ e portanto ‘clandestina’ ocupa toda a cena cultural, o setor editorial, os meios de comunicação, o cinema e a pintura, comprovando, caso seja necessário, o fosso que separa de fato a sociedade civil e a ideologia oficial de um partido e de um Estado que pretende a dominação hegemônica. Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades (POLLAK, 1989, p.3).

Para o autor, a memória se reveste de vivacidade e de continuidade. Os passados vivos prontos para virem à tona. O longo silêncio sobre o passado, não

produz esquecimento. O silêncio é a perpetuação de uma resistência que se transmite as famílias e a sociedade que imergirá nos momentos oportunos<sup>14</sup>.

No caso das memórias produzidas pela ditadura militar há duas possíveis versões em disputa: a primeira está relacionada a negação da violência de Estado, a repressão, de um Brasil plural e afro-descendente. Essa versão também exalta as datas de 31 de março e 1º de abril e enaltece os torturadores. A segunda, refere-se as investigações e depoimentos que compõe o relatório da Comissão Nacional da Verdade, que comprovou a prática do terrorismo de Estado.

Abordar o tema sensível da ditadura militar é analisar criticamente as narrativas, num papel ativo, a fim de desconstruir aquelas contadas na família e nos grupos sociais conservadores, que se referem aos anos de ditadura como sendo bons e tranquilos.

Dessa forma, tratar o tema sensível do terrorismo de Estado na ditadura é pensar a cultura do medo e do terror como mecanismo de coação, repressão e alijamentos de direitos. É construir uma memória para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 1990, p. 478).

Nessa abordagem, tratou-se do tema sensível da ditadura militar e da construção da memória a fim de reafirmação dos aspectos éticos e estético das narrativas, das formações de expressão do conhecimento e da criação e recriação de conceitos históricos.

Buscou-se demonstrar que a memória é elemento de coesão, de agregação para formação de sujeitos e identidades numa espécie de reconstrução ou reafirmação de princípios e valores humanos.

---

<sup>14</sup> Tanto as memórias extinguidas como as reprimidas podem voltar à tona, quer espontaneamente quer como consequência de estímulos específicos (Rescorla, 2001; Izquierdo, 2002; Cammarota et al., 2003). Não correspondem, portanto, ao conceito de esquecimento real, pelo qual as memórias efetivamente se perdem (IZQUIERDO. BEVILAQUA. CAMMAROTA, 2006).

### **3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ABORDAGEM DO TEMA SENSÍVEL DOS TRAUMAS DITADURA MILITAR**

O livro didático, objeto da nossa análise, possui um conjunto de valores, práticas e possibilita a construção do conhecimento, a socialização de significados, a construção da memória e a propagação de ideias dominantes.

Como os livros didáticos abordam o tema sensível do terrorismo de Estado da ditadura militar do Brasil? Será que difundem valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática?

De modo a responder esses questionamentos, escolhemos aleatoriamente, obras de editoras diferentes, de anos de publicações também diferentes, dois livros didáticos inscritos no guia de livros didáticos do MEC. O primeiro “Se liga na história da Moderna (2022) das autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto. O segundo, “Historiar” de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues da Editora Saraiva (2018).

Depois de selecionada as obras, o estudo iniciou pela análise da capa, da apresentação e do sumário, na sequência foi realizada a identificação do conteúdo do/s capítulo/s relacionados ao conteúdo da Ditadura Militar e dos títulos das seções e subseções. Também se observou os boxes e as fontes empregadas nas obras.

Este estudo teve como objetivo mapear a obra e observar a forma de exposição, o conteúdo, as escolhas realizadas pelos autores e, se possível, a sua intencionalidade.

Ao longo deste capítulo serão abordadas percepções dos dois livros didáticos escolhidos.

#### **3.1 Se liga na história. Manual do professor. Editora Moderna**

O primeiro livro selecionado foi o manual do professor de História do 9º ano, intitulado “Se liga na história” publicado pela editora Moderna em 2022. Essa obra tem como autoras as professoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto. A capa é bem atrativa, colorida, e como imagem de fundo do Memorial dos Povos indígenas em Brasília. Essa pode ser observada na figura 1, abaixo:

Figura 1 - Capa do livro didático do 9º ano “Se liga na História”



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos. BARRETO, Anna. Se liga na História. Manual do professor. Moderna, 9º ano, 1ª ed. São Paulo, 2022.

Como podemos observar a capa e o título da obra representam a inclusão dos povos originários e da juventude na História, ao exibir ao fundo o monumento de Brasília, e ao utilizar a expressão “se liga!”, linguagem juvenil, para chamar a atenção para o estudo da História.

Na apresentação da obra, as autoras mencionam dois propósitos, um relacionado a aprendizagem dos/as estudantes e outro em relação ao emprego deste recurso didático pelo/a professor/a. Nas palavras das autoras:

Considerando esse cenário, desenvolvemos esta coleção tendo em vista dois propósitos: aproximar os alunos dos temas apresentados estabelecendo relação entre o conteúdo abordado e a atualidade, com uma linguagem acessível, e oferecer aos professores subsídios para o trabalho em classe, como sugestões de práticas e estratégias. Esperamos, assim, que o processo de ensino-aprendizagem seja uma experiência significativa para todos (BRAICK, BARRETO, 2022 p. III).

As autoras já esclarecem a relação que desejam construir com os alunos de aproximação a temas atuais, em linguagem acessível. Em relação aos professores almejam fornecer subsídios, sugestões, práticas e estratégias para tratar os temas.

Refletem as autoras, também na parte inicial do livro, sobre a motivação de ensinar história, tendo como pano de fundo a multiplicidade de identidades, de modos vida e os recursos tecnológicos. Para as autoras há uma necessidade de selecionar informações com pensamento crítico e privilegiando a autonomia, a ética, a sustentabilidade e a formação cidadã.

A obra está dividida em quatro (04) unidades, quinze (15) capítulos, com duzentos e setenta e duas (272) páginas. O maior capítulo do livro, com vinte e cinco (25) páginas, é o “Capítulo 11 - Expediências ditatórias na América Latina e a ditadura civil-militar no Brasil”, que será nosso objeto de estudo.

Cabe mencionar que, no final do capítulo 10, intitulado “O Brasil entre duas ditaduras”, as autoras tratam dos acontecimentos que antecederam a instituição da ditadura militar em 1964<sup>15</sup>.

Para melhor precisão terminológica, é preciso discorrer sobre as expressões “ditadura militar” ou “ditadura cívico - militar” ou “golpe civil - militar”.

Os termos “ditadura cívico - militar” ou “golpe civil - militar” foram cunhados pela historiografia para melhor definir o golpe de 1964 e o regime nos anos seguintes. As terminologias procuram lembrar a participação e o apoio de civis nesse processo político. Os protestos contra as reformas de base de João Goulart, Marchas com Deus, pela Pátria e pela Família, as publicações jornalísticas (especialmente os editoriais do Correio da Manhã de 31 de março a 02 de abril de 1964) são movimento da sociedade brasileira que contribuíram para o golpe. Mas a participação civil, também se deu na execução. Exemplo é do governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto, que firmou

---

<sup>15</sup> Faz referência a seleção especial sobre os cinquenta anos do golpe da Agência do Senado Federal “Senado Federal: 50 anos do golpe militar – 1964-2014” (BRAICK, BARRETO, 2022 p. 188). Também destaca a Marcha da Família com Deus pela Liberdade (BRAICK, BARRETO, 2022 p. 188 e 190).

acordo com governo americano de Lyndon Johnson, materializado na operação Brother Sam (MELO, 2012).

Sobre esse ponto, reconhecendo posições diferentes, as autoras justificam a adoção da expressão “ditadura civil - militar” relacionado com a utilizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

(...) ou, simplesmente, ditadura. O uso da designação civil-militar para qualificar a ditadura brasileira do período entre 1964 e 1985 é polêmico. Alguns defendem que grandes empresários brasileiros articularam e financiaram o estabelecimento da ditadura e foram beneficiados por ela. Além disso, a derrubada do governo João Goulart teve apoio de parte da população civil brasileira, principalmente de setores da classe média. Outros, contrários ao uso do termo civil-militar, argumentam que o regime político instaurado no país em 1964 foi conduzido pelo Alto Comando das Forças Armadas e exercido exclusivamente por militares – além da Presidência da República, os militares ocuparam cargos centrais na administração federal, como os ministérios e o comando das empresas estatais (BRAICK, BARRETO, 2022, p. 188-189).

A participação da imprensa e a propaganda midiática, para fomentar o discurso anticomunista como fator de implantação de política do terror, também são retratados<sup>16</sup>. A publicação de imagens da URSS, sem cor, produz uma sensação de dor e melancolia. O emprego desta imagem teve o propósito de criar uma distorção do regime comunista, uma propaganda negativa. Dessa forma, as autoras sinalizam a utilização da disseminação em massa de notícias falsas.

Na capa do capítulo 11 – “Experiência ditatorial na América Latina e a ditadura civil - militar no Brasil” (figura 2) autoras se preocupam, inicialmente, em contextualizar os regimes antidemocráticos na América Latina e da Guerra Fria, para depois, num segundo momento, tratar da ditadura civil - militar brasileira.

---

<sup>16</sup> A imprensa preparou o clima do golpe, segundo Marcos Napolitano, 1964: história do regime militar brasileiro” (BRAICK, BARRETO, 2022, p. 189).

Figura 2 – Capa do Capítulo 11 – Experiência ditatorial na América Latina e a Ditadura civil-militar no Brasil

**CAPÍTULO**

**11**

**Experiências ditatoriais na América Latina e a ditadura civil-militar no Brasil**

MEU PAI É CANTOR!  
O MEU É COMPOSITOR!  
MINHA MÃE É ATRIZ!  
MEU PAI É ESCRITOR!  
O MEU É TEATROLOGO!  
RÁ! POIS O MEU É CINCELADEIRO!  
É? O MEU É JORNALISTA!  
É O MEU PAI QUE É HUMORISTA? MEU PAI É CENSOR...

Meu pai é censor, charge do cartunista Henfil criticando a atuação do governo durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

193

Continuação

**Objetivos do capítulo**

- Compreender a instauração de ditaduras na América Latina no contexto da Guerra Fria.
- Comparar características das ditaduras argentina e chilena.
- Caracterizar a instalação e a dinâmica da ditadura civil-militar no Brasil.
- Reconhecer os projetos políticos e a política econômica dos governos militares.
- Apresentar e discutir as formas de protesto e resistência à ditadura civil-militar.
- Identificar a movimentação cultural e artística da década de 1960 e suas concepções de brasilidade.
- Identificar as demandas e formas de resistência dos movimentos negros no Brasil durante o período.
- Explorar os sentidos da memória e avaliar as atividades empreendidas pela Comissão Nacional da Verdade (CNV).

**Abertura do capítulo**

A abertura retoma os conceitos estudados ao longo do ano acerca de regimes ditatoriais, como autoritarismo, censura, repressão, violência e cerceamento dos direitos humanos. Espera-se que os alunos percebam que as crianças se espantam, pois seus pais (os artistas) eram vítimas dos censores, que limitavam a liberdade de expressão durante a ditadura no Brasil (1964-1985). Esse período foi marcado pela limitação da liberdade de expressão e censura, perseguição e repressão aos opositores do governo e ausência de democracia. Nos regimes ditatoriais o poder político é concentrado nas mãos do governante, que impõe sua vontade sobre o povo, diferentemente da democracia em que o governante é um representante político que deve agir de acordo com a vontade da maioria da população. De maneira geral, os ditadores chegam ao poder por meio de golpe, e não pelo voto, como acontece com os presidentes democráticos. Durante os regimes ditatoriais, a liberdade individual é limitada ou suprimida e o governo persegue e reprime os opositores, muitas vezes cometendo crimes contra eles, o que representa violação dos direitos humanos.

Continua

193

**BNCC**

Este capítulo contempla parcialmente as habilidades EF09HI19, EF09HI20, EF09HI29 e EF09HI30 (ao analisar as ditaduras na América Latina, em especial na Argentina e no Chile, e ao tratar das principais mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais do período ditatorial no Brasil). Contempla parcialmente as habilidades EF09HI16, EF09HI21 e EF09HI28 (ao abordar as estratégias de afirmação e resistência do movimento negro e as pressões sobre os territórios indígenas, e ao relacionar o processo ditatorial ao contexto da Guerra Fria, à Carta de Direitos Humanos e às violações dela). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos. BARRETO, Anna. Se liga na História. Manual do professor. Moderna, 9º ano, 1ª ed. São Paulo, 2022. P. 193

Interessante a utilização da fonte histográfica da charge. Na capa do capítulo 11 há a charge do “Meu pai é censor”, do cartunista Henfil, criticando a atuação do

governo durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), problematiza a profissão dos pais dos alunos, o espanto dos outros alunos e procura refletir a posição política de cada pai.

Ao longo do capítulo 11, “Experiência ditatorial na América Latina e a ditadura civil-militar no Brasil, os seguintes temas são tratados: a influência Americana na América Latina, Golpes na Argentina, as mães da Praça de Maio, os voos da morte, a ditadura no Chile, a Operação Condor, procuram contextualizar o panorama político. Além disso, observa-se a interesse das autoras em utilizar e divulgar fontes orais, os resultados das investigações da Comissão Nacional da Verdade, que constam testemunho das vítimas e dos familiares destas sobre os crimes e violações de direitos humanos cometidos pelo Estado durante a ditadura militar brasileira. Também comenta sobre a política de reparação de memória na América Latina e no Cone sul, sobre o emprego ou não de fontes documentais e orais.

Quando tratam do Brasil, as autoras abordam os atos institucionais, a cassação de direitos políticos, a censura, a criação do SNI, o bipartidarismo (proibição do partido comunista), a eleição indireta, as manifestações de resistência, a luta dos operários, a luta armada após o AI-5, a participação da Igreja Católica, a operação bandeirantes (Oban) e a criação dos DOI-Codi, o “milagre brasileiro”, a morte do jornalista Vladimir Herzog, o uso do futebol como propaganda, a violência aos povos indígenas, a anistia, o controle da cultura, o movimento negro, memória e justiça -a comissão da verdade.

Percebe-se tomada de posição da obra em diversos pontos em especial:

- a) Charge Meu pai é censor (p. 193)
- b) Ampliando: o termo “ditadura” (p. 194)
- c) Utilização de “campos de concentração” para a violência e repressão na Argentina (p. 196);
- d) Confecção *arpillera* como forma de resistência no Chile (p. 197);
- e) A publicação do “O pasquim, Pif Paf e Movimento” (p. 199);
- f) Uso das expressões “rebelião e utopia” (p. 200);
- g) O discurso do deputado Marcio Moreira Alves (p. 201);
- h) A natureza do AI-5 como um conjunto de instrumentos de intimidação pelo medo; rechaçando a ideia de “golpe dentro do golpe” (p. 201);
- i) A oposição armada e resistência dos padres dominicanos (p. 202);

- j) Utilização de fonte historiográfica dos depoimentos na Comissão da Verdade (p.203)<sup>17</sup>;
- k) Uso de dados econômicos distorcidos (p. 204) e do futebol (p. 205) como mecanismo legitimador do Estado violento;
- l) Utilização dos povos originários como obstáculo ao desenvolvimento nacional (p. 206)
- m) A utilização do título “a controvertida anistia” (p. 207);
- n) A clandestinidade do movimento negro – CECAN (p.210);
- o) A Comissão da Verdade no Brasil, na Argentina e no Chile (p. 212 e 213);

Há riqueza na utilização das fontes históricas. Na iconografia, o provérbio do filósofo chinês Confúcio (552 e 479 a.C) de que “Uma imagem vale mais que mil palavras” é bem aplicado. As provações-reflexões suscitadas pelas diversas charges e imagens inseridas nas obras, destacando o humor e, inclusive, como resgate autoral do produtor<sup>18</sup> – alguns dos quais censurados prosseguidos pela ditadura militar.

O livro, após cada sessão do sumário, possui “recapitulando” com resumo e proposta de exercícios para os alunos (p. 197, 205, 210, 213, 214). Interessante observar que, quando as autoras tratam da ditadura no Brasil, incluem um campo “História em construção” (p.203) se referindo a necessária visão e revisão da historiografia.

Além disso, o livro didático “Se liga na História” não se omite em discorrer sobre a violência aos povos indígenas. Com a meta de expandir as fronteiras internas e promover o desenvolvimento nacional (as grandes obras, construção de estradas, usinas), os povos originário foram considerados um entrave, servindo, apenas, como mão de obras (como forma de integração a sociedade).

Sobre a lei da anistia, a obra suscita pensar sobre a sua revisão na seguinte atividade – figura 3 (BRAICK, BARRETO, 2022, p. 207). Como explicação dessa atividade de necessidade de revisão das lei da anistia, as autoras fomentam o diálogo respeitoso com as ideias contrárias. Enunciam como valor da atividade a empatia, e disposição de conversar com a finalidade de uma promoção da cultura da paz.

---

<sup>17</sup> Verena Alberti escrevendo sobre a utilização dos documentos da comissão da verdade nas aulas de história: “Quando, em nossas aulas de História, enfatizamos a denúncia em vez da historicidade, não proporcionamos a nossos alunos e alunas a possibilidade de saírem do registro ético. O trabalho com documentos possibilita um efetivo estudo e aprendizado não apenas sobre a ditadura, mas também sobre as operações intelectuais envolvidas na produção do conhecimento histórico” (ALBERTI, 2021, p.29).

<sup>18</sup> No capítulo 10 são 14 imagens e 7 charges. No capítulo 11 são 5 charges e 19 imagens.

Figura 3 - Refletindo sobre a revisão lei anistia.

### A controversa anistia

João Baptista de Oliveira Figueiredo, último presidente militar do Brasil, assumiu o poder em março de 1979, no momento em que o país estava à beira de uma recessão econômica e de uma crise política. Diante da situação, Figueiredo executou um plano econômico com o objetivo de controlar a inflação e retomar o crescimento, ao mesmo tempo que acelerou o processo de transição democrática.

No início do governo Figueiredo, houve intensa mobilização da sociedade brasileira pela liberdade dos prisioneiros políticos ou acusados de crimes de subversão e pela volta dos exilados. O movimento de mulheres, os sindicatos, as chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à Igreja Católica, artistas, advogados, estudantes e familiares de presos políticos, entre outros grupos, formaram o **Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA)**, exigindo, além da **anistia**, a punição aos agentes do Estado responsáveis por crimes de tortura praticados no exercício da função.

O resultado dessa ampla mobilização foi a **Lei da Anistia**, sancionada pelo presidente Figueiredo em 28 de agosto de 1979. Com essa lei, muitas pessoas que estavam presas foram libertadas e as que haviam sido exiladas puderam voltar ao país. No entanto, a lei não concedeu liberdade aos opositores do regime que haviam optado pela luta armada, porém beneficiou os militares e civis acusados de crime de tortura, decisão que ainda gera muitas discussões.

Em 2018, o debate sobre a anistia aos torturadores retornou à cena política brasileira depois que documentos da Agência Central de Inteligência (CIA – sigla em inglês) dos Estados Unidos confirmaram que o presidente Geisel autorizou as execuções de opositores durante a ditadura. Para aqueles que defendem a revisão da Lei da Anistia, de 1979, essa medida seria importante para trazer transparência, apurar, julgar e condenar os responsáveis pela violação dos direitos humanos durante a ditadura civil-militar brasileira, como ocorreu em outros países da América Latina onde vigoraram regimes ditatoriais. Os que se opõem à revisão da lei argumentam que ela não pode ser modificada pelo Judiciário porque foi resultado de um acordo político no período de transição democrática. Revisá-la, de acordo com eles, seria inconstitucional.

**Anistia:** ato do poder público que extingue as punições aplicadas geralmente aos autores de crimes políticos; esquecimento de certas infrações penais.

#### Refletindo sobre

Qual é sua posição sobre a revisão da Lei da Anistia? Em sua opinião, tanto as vítimas da ditadura como os militares e civis que participaram dos crimes de tortura durante o exercício de suas funções devem ser beneficiados pela lei? Justifique sua resposta e discuta a questão com os colegas.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 2018.



Vista do salão com a exposição *A luta pela anistia 1964-7*, no Memorial da Resistência, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2009.

### Refletindo sobre

A atividade promove uma reflexão sobre a abrangência que a Lei da Anistia deve ter: beneficiar a todos os envolvidos ou punir os agentes do Estado que cometeram crimes contra opositores. Oriente os alunos a selecionar argumentos fundamentados nos direitos humanos para discutir o tema com os colegas e a assumir uma postura respeitosa diante de opiniões contrárias às suas, exercitando a empatia e a disposição para o diálogo, atitudes que contribuem para a promoção da cultura de paz.

#### BNCC

Ao solicitar que o aluno se posicione sobre um tema ligado aos direitos humanos e exercite a empatia a fim de estabelecer um diálogo respeitoso e cooperativo, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal Educação em direitos humanos** e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 7 e nº 9**, bem como da **Competência específica de História nº 1**.

A obra também narra sobre a censura e o controle da comunicação (imprensa, cultura, audiovisual, teatro, humor), propondo como atividade complementar, propõe as autoras pesquisa sobre música, videocliques de canções de protestos contra a ditadura.

A obra também recorda do movimento negro na ditadura militar taxado como obstáculo ao mito da democracia racial. Por outro lado, as ações culturais e políticas, a luta contra o racismo, a valorização da história e cultura afrodescendente visam a desmarcar os problemas sociais escondidos pela ditadura.

A obra faz comparação entre Comissões da Verdade, que visam promover o esclarecimento sobre as violações, a identificação dos responsáveis e a indenização das vítimas, na Argentina, Chile e Brasil. Como sugestão de exercício questiona: “Qual a importância das Comissões da Verdades?” (BRAICK, BARRETO, 2022, p. 213).

Conceitua o terrorismo de Estado como “regime de violência instaurado por um governo, em que o grupo político que detém o poder utiliza o terror como instrumento de governabilidade”. (BRAICK, BARRETO, 2022, p. 212)

Por fim, a obra de boa apresentação, possui seção chamada “Aluno Cidadão” que relaciona questões da atualidade, com intuito de reflexão crítica. Nessa críticas ao regime pela concentração de renda no período militar, bem como as citações da obra Batismo de Sangue de Frei Betto (BRAICK, BARRETO, 2022, p. 215).

### **3.2 Historiar. Manual do professor. Editora Saraiva**

O segundo livro escolhido é de autoria de Gilberto Cotrim<sup>19</sup> e Jaime Rodrigues, Historiar do 9º ano, o manual do professor da editora Saraiva, publicação em 2018 (Figura 4). A capa desse apresenta um pré-adolescente, com pele branca, cabelos castanhos, fone de ouvido e óculos. Tenta estabelecer diálogo e incentivo aos alunos para apreciarem a obra.

---

<sup>19</sup> Gilberto Cotrim é citado por Fonseca (2006 p. 65) quando afirmou: “Em outros casos, autores da linha mais tradicional, que publicavam livros há muitos anos, tentaram acompanhar as novas tendências, promovendo reestruturações em suas obras, adaptando-as às novas propostas, agora também novas necessidades do mercado. Exemplo disso foram os livros que passaram a ter uma linguagem mais ‘materialista’ um enfoque que acentuava os fatores econômicos sem, no entanto, abandonar suas inspirações historiográficas tradicionais e suas metodologias baseadas em resumos, questionários, sinopses cronológicas, etc. Entre esses casos de adaptações em obras tradicionais pode-se mencionar a coleção História Consciência, de Gilberto Cotrim”.

Figura 4 – Capa do livro didático HISTORIAR



Fonte: COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Historiar. Manual do professor. Editora Saraiva, 3.ed. São Paulo, 2018.

A obra está dividida em quatro (04) unidades, quinze (15) capítulos, com duzentos e quarenta e oito (248) páginas. Há outros 8 capítulos do livro com maior quantidade de conteúdo que o capítulo 10 – “Ditadura civil-militar”, com apenas doze

(12) páginas escritas. É complementada por “material digital do Manual do Professor” com modelos de aulas e atividades. Esta é apresentada pelos autores como:

A coleção dialoga com seus leitores e apresenta a professores e estudantes caminhos para a construção da cidadania vinculada a princípios éticos, democráticos e inclusivos. Nesse sentido, a cidadania é considerada uma tarefa coletiva da qual todos devemos participar ativamente. Acreditamos que, por meio da reflexão histórica, podemos ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos (COTRIM, RODRIGUES, 2018, p.III).

Como objetivo da obra, os autores citam:

Nosso principal objetivo é promover uma atitude historiadora aliada ao exercício democrático da cidadania. Assim, as atividades estimulam o debate, a pesquisa, a criatividade e a reflexão. Houve uma renovação das imagens, o que inclui fotografias, reprodução de obras de arte, mapas e outros recursos visuais.

Ao estudar História, desejamos que os alunos produzam conhecimentos, desenvolvam autonomia intelectual e participem ativamente da realidade social.

Acreditamos que a reflexão histórica é um instrumento valioso para a construção da cidadania. Por isso, estudar História não é decorar um catálogo frio de datas e nomes, fatos e feitos (COTRIM, RODRIGUES, 2018, p.3).

Nessa obra de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, o sumário é referenciado pelos períodos cronológicos dos governos militares, não por temas. Cabe observar a figura 5.

Figura 5 – Sumário capítulo 10 – Ditadura Militar

<b>Capítulo 10 ♦ Ditadura civil-militar</b> .....	<b>150</b>
Militares no poder .....	152
Governo Castelo Branco (1964-1967) .....	153
Governo Costa e Silva (1967-1969) .....	154
Governo Médici (1969-1974) .....	155
<b>Painel: O Pasquim</b> .....	<b>157</b>
Governo Geisel (1974-1979) .....	158
Governo Figueiredo (1979-1985) .....	160
Balanço social e econômico .....	161
<b>Oficina de História</b> .....	<b>162</b>

Fonte: COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Historiar. Manual do professor. Editora Saraiva, 3.ed. São Paulo, 2018, p. 8.

A concepção historiográfica dos autores está ligada a historiografia francesa, da nova história, com ensino linear e cronológico. Tem como objetivo do capítulo:

Valorizar a democracia na política e no convívio social, tendo em vista a respeito aos direitos fundamentais do ser humano;

Caracterizar os aspectos que definiram a linha de ação dos governos militares  
Analisar as diretrizes básicas do modelo de desenvolvimento adotado durante a ditadura civil-militar;  
Ressaltar as lutas pela democracia, como as manifestações dos estudantes e artistas (COTRIM, RODRIGUES, 2018).

A partir da leitura destes objetivos podemos perceber que os autores se preocupam com a formação crítica e política. Assim como, identifica-se a perspectiva histórica que adotam ao história de parte dos indivíduos (v.g. a luta pela democracia, a ação de estudantes e artistas).

Diferente a noção dos autores que sugerem conhecimento prévio ao estudo do capítulo da ditadura. Solicitam, previamente, outros estudos para depois abordar assunto do capítulo 10. Se o fazem essa exigência, de conhecimentos anteriores, é por que esse saber não está no capítulo.

O capítulo 10 se apresenta com os seguintes títulos: Militares no poder, Governo Castelo Branco (1964-1967), Governo Costa e Silva (1967-1969), Governo Médici (1969-1974), Paineis: O Pasquim, Governo Geisel (1974-1979), Governo Figueiredo (1979-1985), Balanço social e econômico e Oficina de História.

Nesta obra também se observa a inclusão dos povos originários, dos quilombolas e do movimento negro durante a ditadura militar. Na seção ou boxe leitura complementar (p. 152) que menciona a perseguição dos povos originários, especialmente do povo araueté e guarani.

O assunto da censura a música e aos jornais (2018, p. 156-157), esta discussão. Há citação da música de Vandrê e do O Pasquim (p. 156-7).

Os autores, desenvolvem uma interessante abordagem na atividade “Leitura Complementar” (2018, p. 154), em que apresentam a entrevista do Coronel Elber de Mello Henriques, que admitiu ter presenciado cenas de torturas (figura 6).

Figura 6 – Entrevista do Coronel Elber de Mello Henriques, que admitiu ter presenciado cenas de torturas

### Leitura complementar

Em 1999, vinte anos depois da Anistia, a imprensa deu maior destaque à questão dos torturados e torturadores durante a ditadura civil-militar no Brasil. A seguir, leia trechos de uma entrevista com o coronel Elber de Mello Henriques, o primeiro militar que admitiu ter presenciado cenas de tortura de presos políticos durante a ditadura.

— [...] O senhor não imaginava que os presos estavam sendo submetidos a maus-tratos?

— Pensei que eu fosse encontrar no quartel uma situação de legalidade, de aplicação da lei. E era para isso que eu estava lá. Para agir com o rigor da lei. Isso significa respeitar a pessoa humana. Tratar o prisioneiro, não digo com bondade, mas com correção. Eu não previa as dificuldades que iria encontrar. Presos submetidos a torturas, celas imundas, uma indignidade.

— O senhor assistiu a algum tipo de tortura no quartel da Barão de Mesquita?

— Presenciei muitas coisas que me desagradaram logo de início. [...] Vi uns rapazes corpulentos que, pela cor da pele e pelo corte de cabelo, percebi serem estrangeiros. Eles estavam numa sala, cercados de militares brasileiros, mostrando instrumentos de tortura. Perguntei a um oficial o que era aquilo e ele me disse: "São os americanos que estão nos ensinando a torturar sem deixar vestígios" [...].

— Mas o senhor chegou a ver algum preso sendo torturado?

— Infelizmente, sim [...]. Um dia pedi para ver um outro preso político que eu teria de interrogar. O nome dele era Roberto Cieto. O oficial do dia me levou até ele [...]. O homem estava pendurado num pau de arara, totalmente destruído. Era uma coisa de dar dó. Ele gemia, urinava, defecava. Não pude nem falar com ele porque estava fora de si. Isso foi numa sexta-feira de setembro de 1969. Pedi então que o tirassem dali, porque eu iria interrogá-lo na segunda-feira. Quando voltei ao quartel, na manhã de segunda-feira, mandei que trouxessem o preso. A resposta foi que ele havia se suicidado.

**Cassado:** anulado, revogado. Neste caso, se refere aos parlamentares cujos mandatos foram anulados.



— Qual foi a sua reação?

— Desconfiei da versão e pedi para ver o corpo. Então, me disseram que o preso já fora enterrado [...]. Sai do quartel e fui ao general Carlos Alberto Cabral Ribeiro (já falecido), que era chefe do Estado-Maior do I Exército. Contei o que estava ocorrendo. Ele quis um documento escrito. Pedi um datilógrafo, sentei-me ao lado dele e ditei tudo o que tinha visto.

— O que constava nesse documento?

— Contei o que vi e o que me falaram naqueles quase trinta dias em que fiquei lá. Dei o nome dos torturadores e exigi punição. Nenhum foi punido [...].

— Mas isso só aconteceu porque os governos militares permitiram que acontecesse.

— O governo Castelo Branco reprimiu a tortura. Os governos Geisel e Figueiredo, também. Mas Costa e Silva e Médici, que foram os presidentes que usaram o AI-5 com toda a força, não agiram contra a tortura. Quem abriu a porta para a tortura foi o AI-5, porque deixou o indivíduo livre para agir [...]. O AI-5 foi uma desgraça [...].

Eu vi a tortura. Veja, 3 nov. 1999, p. 11-15.

### Governo Costa e Silva (1967-1969)

No período de Costa e Silva, aumentou o número de manifestações públicas contra o governo. Em 1968, ocorreu uma das maiores passeatas contra o governo militar. Mais de 100 mil pessoas saíram pelas ruas do Rio de Janeiro protestando contra a morte do estudante Edson Luís (1950-1968), assassinado pela polícia.

Naquele mesmo ano, o deputado Márcio Moreira Alves (1936-2009), do MDB, fez um discurso contundente contra o governo militar, responsabilizando-o pela violência praticada contra os estudantes. Reagindo às críticas, os líderes governistas decretaram o **Ato Institucional nº 5 (AI-5)**, um dos instrumentos mais autoritários usados pelos militares. Por meio do AI-5, o governo prendeu milhares de pessoas, instituiu a censura prévia a todas as manifestações culturais, fechou o Congresso Nacional, cassou o mandato de centenas de políticos, suspendeu o direito ao *habeas corpus* e afastou juízes.

Em 1969, Costa e Silva deixou a Presidência por razões de saúde. Assim, uma junta militar, formada pelos ministros do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, governou o país por quase dois meses, entre agosto e outubro de 1969. Essa junta militar indicou o general Emílio Garrastazu Médici (1905-1985) para o cargo de presidente e reabriu o Congresso sem a presença dos parlamentares cassados.

4 Passeata dos Cem Mil, em 26 de junho de 1968, na Ginelândia, centro do Rio de Janeiro, contra a ditadura militar e em protesto ao assassinato de Edson Luís de Lima Souto.

Nesta proposta didática, os autores sugerem a reflexão de questões que estimulam a ação de tortura militar, providenciando a narrativa do opressor. Também

da leitura do texto de Fabricio Flores Fernandes as memórias escritas por militares ligados à tortura (figura 7).

Figura 7 - Sugestão de leitura artigo de Fabricio Flores Fernandes

**Governo Médici (1969-1974)**

O governo Médici é considerado os “anos de chumbo” do período militar. Nas escolas, nas fábricas, nos teatros, na imprensa, enfim, em vários espaços sociais sentia-se o peso do autoritarismo.

Para disfarçar a situação, a propaganda oficial buscava criar uma imagem de paz e prosperidade. Um dos lemas do governo era a seguinte frase: “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

Grande parte da propaganda do governo foi veiculada pela televisão, que ampliava sua presença como meio de comunicação. Foi nessa época que a TV Globo se expandiu, tornando-se uma rede em cadeia nacional.

Charge do cartunista, pintor, dramaturgo e jornalista Ziraldo, sobre o lema do governo Médici.

**Confrontos violentos**

Diante do autoritarismo, alguns grupos de esquerda iniciaram a **luta armada** contra o governo. Houve grupos guerrilheiros que assaltaram bancos para financiar sua luta política e sequestraram diplomatas estrangeiros para trocá-los por companheiros que estavam presos. Nessa luta morreram pessoas de ambos os lados (pró e contra o governo). Morreram, inclusive, algumas pessoas sem qualquer vinculação política.

O governo reagiu duramente contra seus opositores, que foram chamados de “terroristas”. Entre os órgãos oficiais de repressão estavam o **Serviço Nacional de Informações (SNI)** e o **Departamento de Ordem Política e Social (Dops)**. O SNI (1964-1990) vigiava as pessoas consideradas subversivas usando métodos como escutas telefônicas e violação de correspondência.

Nesse período, o governo recebeu o apoio de setores conservadores da sociedade, como o chamado **Comando de Caça aos Comunistas (CCC)**, que atuava nas universidades coletando informações sobre os “subversivos”.

**Investigando**

- Em sua opinião, a censura à liberdade de expressão prejudica a vida artística e cultural de um país? Em grupo, debatam o tema.

**Atividade complementar**

A partir da leitura da entrevista acima e de outros textos memorialísticos referentes à ditadura (1964-1985), pode-se conduzir um debate oral partindo das seguintes questões:

- No processo de rememoração dos fatos vividos, o que fazer quando há pontos vergonhosos?
- Como narrar episódios polêmicos da própria vida? Essas questões foram retiradas do artigo “As estratégias discursivas de perpetradores: reflexões sobre a ditadura militar brasileira”, de Fabricio Flores Fernandes, disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/467/459>> [acesso em: 15 nov. 2018]. O autor analisa memórias e escritas por militares ligados à tortura e problematiza aspectos da memória como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. O objetivo da atividade é reconhecer a democracia como valor universal e questionar métodos ditatoriais e violentos no exercício do poder.

Os textos “Governo Costa e Silva (1967-1969)” e “Governo Médici (1969-1974)”, incluindo a seção **Investigando** que o acompanha, desenvolvem as competências gerais e específicas **CG3, CG4, CG6, CG9, CCH1, CCH3, CCH4 e CEH3**; bem como a habilidade **EF09HI19**, pois discute a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

**Investigando**

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente, por exemplo, que a arte é uma forma de expressão do pensamento/sentimento humano. Assim, a censura governamental, cerceando a liberdade de expressão, prejudica o desenvolvimento artístico-cultural.

Capítulo 10 Ditadura civil-militar  
Unidade 3

155

UNIDADE 3 - CAPÍTULO 10 - MANUAL DO PROFESSOR 155

Essa parte do livro revela-se obscura, pelo fato de expor narrativa de militar. Será que haveria dúvida da ocorrência de violência, tortura no regime militar brasileiro? De tantas memórias a serem evocadas, por que a memória dos opressores?

A obra é básica. Não aborda a operação condor, as ditaduras na Argentina e Chile. Omite sobre as lutas armadas como resistência. Não menciona sobre as mães da Praça de Maio. Não questiona sobre eventual revisão da lei da anistia. A utilização do futebol como propaganda. Omite sobre a questão da memória das vítimas do terrorismo de Estado e as atividades da Comissão da Verdade. Essa temática aparece apenas em uma imagem e duas linhas escritas (COTRIM. RODRIGUES, 2018, p. 152). Pouco trata sobre as violências física, psicologia, as torturar e a política do terror estatal.

Somente em uma oportunidade no capítulo, é citado “direitos humanos” (COTRIM. RODRIGUES, 2018, p. 162), bem como a palavra “memória” (COTRIM. RODRIGUES, 2018, p. 155). Não há utilização da expressão “terrorismo de Estado.

### **3.3 - Crítica aos livros didáticos analisados**

O livro didático “Se liga na história. Manual do professor”, das autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, no capítulo consultado, é mais completo. Poucos assuntos deixam de ser abordado. A obra reserva vinte e cinco (25) páginas para o estudo da Ditadura civil-militar. É possível que não foi reservado mais páginas em razão da pela limitação editorial.

Já a obra de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, “Historiar. Manual do professor”, no capítulo analisado, é bem suscinta, lacunosa e, de certa forma, tendenciosa. São apenas doze (12) páginas sobre o assunto. Noutro ponto, também curioso, na “Atividade complementar” (COTRIM. RODRIGUES, 2018, p. 155) sugerem a reflexão de questões e, também, da leitura do texto de Fabricio Flores Fernandes as memórias escritas por militares ligados à tortura.

Contudo, ambas obras não esgotam o tema. Sentimos falta da discussão (ou referência) sobre o termo “revolução” e “golpe”; das aposentadorias compulsórias de servidores públicos, dos Ministros do STF, da ampliação da quantidade de seus

membros<sup>20</sup>, as relações da ditadura e as mulheres, a ditadura e as atrocidades regionais. Também se observa um distanciamento da história nacional com os acontecimentos internacionais. A título de exemplo, há falta menção a Campanha da Legalidade; caso das Mãos Amarradas, o uso de Ilha do Presídio, o grupo dos onze companheiros, a Operação Condor, em especial os casos polêmicos da fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina, a resistência na América Latina e a luta dos exilados pela punição ao regime pelas violações aos direitos humanos, os locais de memória; as comissões da verdade nos Estados-Membros.

Ao que parece, as obras são acometidas da historiografia de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Há privilégio da historiografia do sudeste do Brasil em detrimento dos demais Estados-Membros, lançando o status de historiografia nacional.

Ambos os livros didáticos são insuficientes para evidenciar a disputas de memórias e estimular o/a estudante e o/a professor/a a perceber as tensões do período histórico da ditadura militar brasileira. Cabe ao professor utilizar os documentos públicos e demais fontes disponíveis para conhecer, estudar, interpretar e desconstruir discursos negacionistas e revisionistas com as novas gerações que não viveram a ditadura.

As críticas ao “caminho suave”, cartilha de alfabetização de 1962, talvez ainda permaneçam. Os livros didáticos se distanciam das realidades regionais, erigissem a historiografia, não se amoldam as realidades do Brasil continental.

---

<sup>20</sup> STF só teve na ditadura composição que Bolsonaro quer, com 16 ministros... - Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/11/stf-historia-ministros-jair-bolsonaro-ditadura-militar-venezuela-hungria.htm>  
Regime militar: os anos difíceis do Supremo. <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=124565&ori=1>

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos livros didáticos identificou-se que essas não contemplam o tema sensível da ditadura militar de forma satisfatória. Na obra “ Se liga na história”, contudo, há a caracterização e conceituação do terrorismo de Estado pelas multiplicidades das ações repressivas (torturas, sequestros, execuções, saques, desaparecimentos, ameaças de morte, expurgos, cassações), não se limitando a tortura e a censura. Um terrorismo sem proteção legal, indiscriminado, retroativo, preventivo e extraterritorial.

A memória é tratada de forma vaga e rápida. Nem sequer é conceituada e problematizada, não aborda o tema do esquecimento. Esse poderia ser tratado na discussão sobre a Lei de Anistia. Apenas algumas linhas são reservadas ao trabalho da Comissão Nacional da Verdade.

Os livros didáticos são materiais de apoio pedagógico ao professor e referência para o estudo dos/as estudantes. Esses apresentam restrições editoriais e historiográficas. A partir da análise desenvolvida neste trabalho fica claro o quando é importante o/a professor/a utilizar outros recursos e fontes nas aulas de História. Para a promoção e consolidação de uma política de reparação da memória do trauma que os/as professores/as abordem o tema sensível do terrorismo de Estado da ditadura militar brasileira.

O/a professor/a tem responsabilidades educacionais e sociais que não devem ser transferidas, em sua totalidade, para os livros didáticos, os manuais e as apostilas. Quaisquer que sejam as situações, os livros e os manuais didáticos não devem se sobrepor às escolhas docentes, pelo contrário, a elas devem subordinar-se.

Na aula de História a abordagem sobre o tema sensível da ditadura militar é uma oportunidade para a revisar e ressignificar a memória traumática, de modo a promover a tomada de consciência histórica, do valor positivo da diversidade, da formação cidadã e da construção e solidificação da democracia.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ditadura militar brasileira nas aulas de História**. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0102, maio/ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel P. da; SANTOS, Desirree dos R. (Org.) **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ARAUJO, Cátia Rosana Lemos de. MARQUES, Dilva Carvalho. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**. Universidade Federal do Pampa – Sistema de Bibliotecas. 2. ed. 2023. Disponível em <https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/files/2023/10/manual-de-normalizacao-de-trabalhos-academicos-2023.pdf>. Acessado em 04.12.2024.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. Antíteses, v. 3, n. 6, jul. – dez. de 2011, p. 703 – 72.

BAUER, Caroline Silveira. Terrorismo de Estado e repressão política na ditadura cívico-militar de segurança nacional brasileira (1964-1988). **ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Londrina, 2005. Disponível em [https://www.academia.edu/18631753/Terrorismo\\_de\\_Estado\\_e\\_repress%C3%A3o\\_pol%C3%ADtica\\_na\\_ditadura\\_c%C3%ADvico\\_militar\\_de\\_seguran%C3%A7a\\_nacional\\_brasileira\\_1964\\_1988\\_](https://www.academia.edu/18631753/Terrorismo_de_Estado_e_repress%C3%A3o_pol%C3%ADtica_na_ditadura_c%C3%ADvico_militar_de_seguran%C3%A7a_nacional_brasileira_1964_1988_). Acessado em 07.12.2024

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo, SP. Editora CORTEZ, 2008.

BOBBIO, Norberto. **O tempo de memória: De senectute e outros escritos autobiográficos**. Tradução Daniela Versiani. Editora Campus. Rio de Janeiro, 1997.

BRAICK, Patrícia Ramos. BARRETO, Anna. **Se liga na história**. Manual do professor. Moderna, 9º ano, 1ª ed. São Paulo, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Bases Nacionais Comum Curriculares: educação é a base**. Disponível em [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acessado 17.11.2024.

\_\_\_\_\_. **Comissão Nacional da Verdade**. 2014. Disponível em [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Robeni\\_Baptista\\_da\\_Costa\\_04.06.2014.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Robeni_Baptista_da_Costa_04.06.2014.pdf). Acessado em 26.11.2024.

CALDAS, Luiz Américo Menezes, VAZ, Marta Rosani Taras. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. **Espaço do currículo**, v.9, n.1, p. 149-157, Janeiro a Abril de 2016.

COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. Manual do professor. Editora Saraiva, 3.ed. São Paulo, 2018. Disponível em [https://api.plurall.net/media\\_viewer/documents/2596113](https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2596113). Acessado em 18.11.2024.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [online] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v, 30, n.3, set/ dez. 2004. p. 549-566.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 47, p.29-60 – 2004b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100003). Acessado em 07.12.2024.

FONSECA, Selma Guimaraes. **Didática e prática no ensino de história: experiência e aprendizados**. 8ª ed. Papirus Editora. São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, Papiros, 1993.

FONSECA, Selma Guimaraes. SILVA, Marcos Antônio da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 26.11.2024

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de história**. 2. Ed.1ª. Autentica, Belo Horizonte, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 Ed. Paz e Terra. 2020. Disponível em [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf). Acessado em 10.01.2021.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler** (1982). Disponível em [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf). Acessado em 17.01.2021.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273>. Acessado 28.02. 2019.

IZQUIERDO, Iván. BEVILAQUA, Lia R.M. CAMMAROTA, Martín. **Arte de esquecer**. Estud. av. 20 (58) Dez 2006. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ea/a/5N7GQLBShWJ4ytCL5JRXv8Q/>. Acessado em 15.11.2024.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. tradução Bernardo Leitão. Editora UNICAMP, São Paulo, 1990. Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acessado em 17.11.2024.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil-militar”?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo. **Espaço Plural** • Ano XIII • Nº 27 • 2º Semestre 2012 • p. 39-53. Disponível <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/download/8574/6324/0em> Acessado em 25.11.2024.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Trad Yara Aun Khoury. Projeto História. N. 10. Dez. São Paulo, 1993.

PADROS, Enrique Serra. Repressão e violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latino - americanas. In **Ditadura e Democracia na América Latina**. Editora FGV. 2008. p. 143-178. Disponível em [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=8yJIN8oAAAAJ&citation\\_for\\_view=8yJIN8oAAAAJ:kNdYIx-mwKoC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=8yJIN8oAAAAJ&citation_for_view=8yJIN8oAAAAJ:kNdYIx-mwKoC). Acessado em 01.12.2024.

PIUBEL, Thays Merolla. Temas sensíveis no ensino de história: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente. Escritas: **Revista do Curso de História Araguaína**. Vol. 12, n. 2 (2020) p. 71-87.

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

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. VI. 5. n. 10, Rio de Janeiro, 1992. p. 200-212.

REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA. Muito além da escola: as disputas em torno do passado no debate público. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.181-186.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, p. 89-110 – 2019.

\_\_\_\_\_. O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964-84). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, a. 2013. p. 108 - 132.

SCHILLING, Flávia. **Memória da resistência ou a resistência como construção da memória**. A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul - 1964-1985. História e Memória. V.3 Porto Alegre, 2009. p. 141-178.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. **A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos**. OPSIS, Catalão, GO, v.11, n.1, p.287-304 – jan-jun. 2011.

SOFFIATI, Arthur. A ausência da natureza nos livros didáticos de história. **Revista Brasileira de História**. V. 9. N. 19. P. 43-56. São Paulo, set.89/fev90.

SOUZA, Joelmar Fernando Cordeiro de. **Regimes de verdade em Michel Foucault: aparição e gênese de um conceito**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/21055/1/2016\\_JoelmarFernandoCordeirodeSouza.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/21055/1/2016_JoelmarFernandoCordeirodeSouza.pdf). Acessado em 14.11.2024.

VIDAL, Diana G (1999) Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. IN: ABREU, Márcia Leitura, **História e História da leitura**. São Paulo: Fapesp. P. 335-355.

## ANEXOS

Figura 1 - Capa do livro didático do 9º ano “Se liga na História”



BRAICK, Patrícia Ramos. BARRETO, Anna. Se liga na história. Manual do professor. Moderna, 9º ano, 1ª ed. São Paulo, 2022.

Figura 2 – Capa do Capítulo 11 – Experiência ditatorial na América Latina e a Ditadura civil-militar no Brasil

**CAPÍTULO**

**11**

**Experiências ditatoriais na América Latina e a ditadura civil-militar no Brasil**

**Meu pai é censor**, charge do cartunista Henfil criticando a atuação do governo durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Reprodução permitida por AN 134 do Código Penal e Lei 6.130 de 10 de fevereiro de 2005.

© HENFIL/UNIM COMISSÃO DE VERDADE

Henrique de Souza Filho, mais conhecido como Henfil, foi um cartunista que satirizou a hipocrisia da sociedade brasileira, denunciou preconceitos e criticou o governo durante a ditadura civil-militar entre as décadas de 1960 e 1980. Lambrado por seu humor ácido, Henfil colaborou com o periódico *O Pasquim* ao lado de outros nomes importantes, como Ziraldo e Millôr Fernandes.

Fundado em 1969, no auge da ditadura, *O Pasquim* ganhou fama por sua irreverência e resistência ao denunciar a censura do Estado e enfrentar constantes dificuldades financeiras, agravadas pela apreensão dos seus exemplares. O jornal teve papel importante na renovação dos costumes, inclusive na luta pela emancipação feminina, e foi um dos principais porta-vozes do movimento pela anistia dos exilados no final da década de 1970.

- Por que as crianças reagem com espanto à revelação da profissão do pai do último menino representado na charge?
- Que características marcaram o período em que a charge foi produzida?
- O que diferencia um regime ditatorial de um regime democrático?
- Como a luta contra as ditaduras pode ser associada à luta pelos direitos humanos?

Continuação

**Objetivos do capítulo**

- Compreender a instauração de ditaduras na América Latina no contexto da Guerra Fria.
- Comparar características das ditaduras argentina e chilena.
- Caracterizar a instalação e a dinâmica da ditadura civil-militar no Brasil.
- Reconhecer os projetos políticos e a política econômica dos governos militares.
- Apresentar e discutir as formas de protesto e resistência à ditadura civil-militar.
- Identificar a movimentação cultural e artística da década de 1960 e suas concepções de brasilidade.
- Identificar as demandas e formas de resistência dos movimentos negros no Brasil durante o período.
- Explorar os sentidos da memória e avaliar as atividades empreendidas pela Comissão Nacional da Verdade (CNV).

**Abertura do capítulo**

A abertura retoma os conceitos estudados ao longo do ano acerca de regimes ditatoriais, como autoritarismo, censura, repressão, violência e cerceamento dos direitos humanos. Espera-se que os alunos percebam que as crianças se espantam, pois seus pais (os artistas) eram vítimas dos censores, que limitavam a liberdade de expressão durante a ditadura no Brasil (1964-1985). Esse período foi marcado pela limitação da liberdade de expressão e censura, perseguição e repressão aos opositores do governo e ausência de democracia. Nos regimes ditatoriais o poder político é concentrado nas mãos do governante, que impõe sua vontade sobre o povo, diferentemente da democracia em que o governante é um representante político que deve agir de acordo com a vontade da maioria da população. De maneira geral, os ditadores chegam ao poder por meio de golpe, e não pelo voto, como acontece com os presidentes democráticos. Durante os regimes ditatoriais, a liberdade individual é limitada ou suprimida e o governo persegue e reprime os opositores, muitas vezes cometendo crimes contra eles, o que representa violação dos direitos humanos.

**193**

Continua

BRAICK, Patrícia Ramos. BARRETO, Anna. Se liga na história. Manual do professor. Moderna, 9º ano, 1ª ed. São Paulo, 2022.

Figura 3 - Refletindo sobre a revisão lei anistia

### A controversa anistia

**João Baptista de Oliveira Figueiredo**, último presidente militar do Brasil, assumiu o poder em março de 1979, no momento em que o país estava à beira de uma recessão econômica e de uma crise política. Diante da situação, Figueiredo executou um plano econômico com o objetivo de controlar a inflação e retomar o crescimento, ao mesmo tempo que acelerou o processo de transição democrática.

No início do governo Figueiredo, houve intensa mobilização da sociedade brasileira pela liberdade dos prisioneiros políticos ou acusados de crimes de subversão e pela volta dos exilados. O movimento de mulheres, os sindicatos, as chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à Igreja Católica, artistas, advogados, estudantes e familiares de presos políticos, entre outros grupos, formaram o **Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA)**, exigindo, além da **anistia**, a punição aos agentes do Estado responsáveis por crimes de tortura praticados no exercício da função.

O resultado dessa ampla mobilização foi a **Lei da Anistia**, sancionada pelo presidente Figueiredo em 28 de agosto de 1979. Com essa lei, muitas pessoas que estavam presas foram libertadas e as que haviam sido exiladas puderam voltar ao país. No entanto, a lei não concedeu liberdade aos opositores do regime que haviam optado pela luta armada, porém beneficiou os militares e civis acusados de crime de tortura, decisão que ainda gera muitas discussões.

Em 2018, o debate sobre a anistia aos torturadores retornou à cena política brasileira depois que documentos da Agência Central de Inteligência (CIA – sigla em inglês) dos Estados Unidos confirmaram que o presidente Geisel autorizou as execuções de opositores durante a ditadura. Para aqueles que defendem a revisão da Lei da Anistia, de 1979, essa medida seria importante para trazer transparência, apurar, julgar e condenar os responsáveis pela violação dos direitos humanos durante a ditadura civil-militar brasileira, como ocorreu em outros países da América Latina onde vigoraram regimes ditatoriais. Os que se opõem à revisão da lei argumentam que ela não pode ser modificada pelo Judiciário porque foi resultado de um acordo político no período de transição democrática. Revisá-la, de acordo com eles, seria inconstitucional.

#### Refletindo sobre

A atividade promove uma reflexão sobre a abrangência que a Lei da Anistia deve ter: beneficiar a todos os envolvidos ou punir os agentes do Estado que cometeram crimes contra opositores. Oriente os alunos a selecionar argumentos fundamentados nos direitos humanos para discutir o tema com os colegas e a assumir uma postura respeitosa diante de opiniões contrárias às suas, exercitando a empatia e a disposição para o diálogo, atitudes que contribuem para a promoção da cultura de paz.

**BNCC**

Ao solicitar que o aluno se posicione sobre um tema ligado aos direitos humanos e exercite a empatia a fim de estabelecer um diálogo respeitoso e cooperativo, a atividade se relaciona com o tema contemporâneo transversal Educação em direitos humanos e contribui para o desenvolvimento das Competências gerais da Educação Básica nº 7 e nº 9, bem como da Competência específica de História nº 1.

**Refletindo sobre**

Qual é sua posição sobre a revisão da Lei da Anistia? Em sua opinião, tanto as vítimas da ditadura como os militares e civis que participaram dos crimes de tortura durante o exercício de suas funções devem ser beneficiados pela lei? Justifique sua resposta e discuta a questão com os colegas.



Vista do salão com a exposição A luta pela anistia 1964-79, no Memorial da Resistência, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2009.

207

Figura 4 – Capa do livro didático HISTORIAR



Fonte: COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Historiar. Manual do professor. Editora Saraiva, 3.ed. São Paulo, 2018.

Figura 5 – Sumário capítulo 10 – Ditadura Militar

<b>Capítulo 10 ♦ Ditadura civil-militar</b> .....	<b>150</b>
Militares no poder .....	152
Governo Castelo Branco (1964-1967) .....	153
Governo Costa e Silva (1967-1969) .....	154
Governo Médici (1969-1974) .....	155
<b>Painel: O Pasquim</b> .....	<b>157</b>
Governo Geisel (1974-1979) .....	158
Governo Figueiredo (1979-1985) .....	160
Balanço social e econômico .....	161
<b>Oficina de História</b> .....	<b>162</b>

Fonte: COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Historiar. Manual do professor.  
 Editora Saraiva, 3.ed. São Paulo, 2018.

Figura 6 – Entrevista do Coronel Elber de Mello Henriques, que admitiu ter presenciado cenas de torturas

### Leitura complementar

Em 1999, vinte anos depois da Anistia, a imprensa deu maior destaque à questão dos torturados e torturadores durante a ditadura civil-militar no Brasil. A seguir, leia trechos de uma entrevista com o coronel Elber de Mello Henriques, o primeiro militar que admitiu ter presenciado cenas de tortura de presos políticos durante a ditadura.

— [...] O senhor não imaginava que os presos estavam sendo submetidos a maus-tratos?

— Pensei que eu fosse encontrar no quartel uma situação de legalidade, de aplicação da lei. E era para isso que eu estava lá. Para agir com o rigor da lei. Isso significa respeitar a pessoa humana. Tratar o prisioneiro, não digo com bondade, mas com correção. Eu não previa as dificuldades que iria encontrar. Presos submetidos a torturas, celas imundas, uma indignidade.

— O senhor assistiu a algum tipo de tortura no quartel da Barão de Mesquita?

— Presenciei muitas coisas que me desagradaram logo de início. [...] Vi uns rapazes corpulentos que, pela cor da pele e pelo corte de cabelo, percebi serem estrangeiros. Eles estavam numa sala, cercados de militares brasileiros, mostrando instrumentos de tortura. Perguntei a um oficial o que era aquilo e ele me disse: "São os americanos que estão nos ensinando a torturar sem deixar vestígios" [...].

— Mas o senhor chegou a ver algum preso sendo torturado?

— Infelizmente, sim [...]. Um dia pedi para ver um outro preso político que eu teria de interrogar. O nome dele era Roberto Cieto. O oficial do dia me levou até ele [...]. O homem estava pendurado num pau de arara, totalmente destruído. Era uma coisa de dar dó. Ele gemia, urinava, defecava. Não pude nem falar com ele porque estava fora de si. Isso foi numa sexta-feira de setembro de 1969. Pedi então que o tirassem dali, porque eu iria interrogá-lo na segunda-feira. Quando voltei ao quartel, na manhã de segunda-feira, mandei que trouxessem o preso. A resposta foi que ele havia se suicidado.

**Cassado:** anulado, revogado. Neste caso, se refere aos parlamentares cujos mandatos foram anulados.



— Qual foi a sua reação?

— Desconfiei da versão e pedi para ver o corpo. Então, me disseram que o preso já fora enterrado [...]. Sai do quartel e fui ao general Carlos Alberto Cabral Ribeiro (já falecido), que era chefe do Estado-Maior do I Exército. Contei o que estava ocorrendo. Ele quis um documento escrito. Pedi um datilógrafo, sentei-me ao lado dele e ditei tudo o que tinha visto.

— O que constava nesse documento?

— Contei o que vi e o que me falaram naqueles quase trinta dias em que fiquei lá. Dei o nome dos torturadores e exige punição. Nenhum foi punido [...].

— Mas isso só aconteceu porque os governos militares permitiram que acontecesse.

— O governo Castelo Branco reprimiu a tortura. Os governos Geisel e Figueiredo, também. Mas Costa e Silva e Médici, que foram os presidentes que usaram o AI-5 com toda a força, não agiram contra a tortura. Quem abriu a porta para a tortura foi o AI-5, porque deixou o indivíduo livre para agir [...]. O AI-5 foi uma desgraça [...].

Eu vi a tortura. *Veja*, 3 nov. 1999, p. 11-15.

### Governo Costa e Silva (1967-1969)

No período de Costa e Silva, aumentou o número de manifestações públicas contra o governo. Em 1968, ocorreu uma das maiores passeatas contra o governo militar. Mais de 100 mil pessoas saíram pelas ruas do Rio de Janeiro protestando contra a morte do estudante Edson Luís (1950-1968), assassinado pela polícia.

Naquele mesmo ano, o deputado Márcio Moreira Alves (1936-2009), do MDB, fez um discurso contundente contra o governo militar, responsabilizando-o pela violência praticada contra os estudantes. Reagindo às críticas, os líderes governistas decretaram o **Ato Institucional nº 5 (AI-5)**, um dos instrumentos mais autoritários usados pelos militares. Por meio do AI-5, o governo prendeu milhares de pessoas, instituiu a censura prévia a todas as manifestações culturais, fechou o Congresso Nacional, cassou o mandato de centenas de políticos, suspendeu o direito ao *habeas corpus* e afastou juizes.

Em 1969, Costa e Silva deixou a Presidência por razões de saúde. Assim, uma junta militar, formada pelos ministros do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, governou o país por quase dois meses, entre agosto e outubro de 1969. Essa junta militar indicou o general Emílio Garrastazu Médici (1905-1985) para o cargo de presidente e reabriu o Congresso sem a presença dos parlamentares *cassados*.

4 Passeata dos Cem Mil, em 26 de junho de 1968, na Cinelândia, centro do Rio de Janeiro, contra a ditadura militar e em protesto ao assassinato de Edson Luís de Lima Souto.

Figura 7 - Sugestão de leitura artigo de Fabricio Flores Fernandes

### Governo Médici (1969-1974)

O governo Médici é considerado os “anos de chumbo” do período militar. Nas escolas, nas fábricas, nos teatros, na imprensa, enfim, em vários espaços sociais sentia-se o peso do autoritarismo.

Para disfarçar a situação, a propaganda oficial buscava criar uma imagem de paz e prosperidade. Um dos lemas do governo era a seguinte frase: “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

Grande parte da propaganda do governo foi veiculada pela televisão, que ampliava sua presença como meio de comunicação. Foi nessa época que a TV Globo se expandiu, tornando-se uma rede em cadeia nacional.



Charge do cartunista, pintor, dramaturgo e jornalista Ziraldo, sobre o lema do governo Médici.

### ◆ Confrontos violentos

Diante do autoritarismo, alguns grupos de esquerda iniciaram a **luta armada** contra o governo. Houve grupos guerrilheiros que assaltaram bancos para financiar sua luta política e sequestraram diplomatas estrangeiros para trocá-los por companheiros que estavam presos. Nessa luta morreram pessoas de ambos os lados (pró e contra o governo). Morreram, inclusive, algumas pessoas sem qualquer vinculação política.

O governo reagiu duramente contra seus opositores, que foram chamados de “terroristas”. Entre os órgãos oficiais de repressão estavam o **Serviço Nacional de Informações (SNI)** e o **Departamento de Ordem Política e Social (Dops)**. O SNI (1964-1990) vigiava as pessoas consideradas subversivas usando métodos como escutas telefônicas e violação de correspondência.

Nesse período, o governo recebeu o apoio de setores conservadores da sociedade, como o chamado **Comando de Caça aos Comunistas (CCC)**, que atuava nas universidades coletando informações sobre os “subversivos”.

#### Investigando

- Em sua opinião, a censura à liberdade de expressão prejudica a vida artística e cultural de um país? Em grupo, debatam o tema.

Os textos “Governo Costa e Silva (1967-1969)” e “Governo Médici (1969-1974)”, incluindo a seção **Investigando** que o acompanha, desenvolvem as competências gerais e específicas **CG3, CG4, CG6, CG9, CCH1, CCH3, CCH4 e CEH3**; bem como a habilidade **EF09HI19**, pois discute a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

#### Investigando

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente, por exemplo, que a arte é uma forma de expressão do pensamento/sentimento humano. Assim, a censura governamental, cerceando a liberdade de expressão, prejudica o desenvolvimento artístico-cultural.

155

Unidade 3 Capítulo 10 Ditadura civil-militar

#### Atividade complementar

A partir da leitura da entrevista acima e de outros textos memorialísticos referentes à ditadura (1964-1985), pode-se conduzir um debate oral partindo das seguintes questões:

- No processo de rememoração dos fatos vividos, o que fazer quando há pontos vergonhosos?
  - Como narrar episódios polêmicos da própria vida?
- Essas questões foram retiradas do artigo “As estratégias discursivas de perpetradores: reflexões sobre a ditadura militar brasileira”, de Fabricio Flores Fernandes, disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/467/459>> (acesso em: 15 nov. 2018). O autor analisa memórias escritas por militares ligados à tortura e problematiza aspectos da memória como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. O objetivo da atividade é reconhecer a democracia como valor universal e questionar métodos ditatoriais e violentos no exercício do poder.

Fonte: COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Historiar. Manual do professor. Editora Saraiva, 3.ed. São Paulo, 2018.