

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ariane Lia Covre

**UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO DO  
CONCEITO DE DITADURA MILITAR PROPOSTA EM LIVROS DIDÁTICOS  
DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

São Carlos

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Ariane Lia Covre

**UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO DO  
CONCEITO DE DITADURA MILITAR PROPOSTA EM LIVROS DIDÁTICOS  
DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Wania Tedeschi

Cidade São Carlos

2021

**ARIANE LIA COVRE**

**UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO DO  
CONCEITO DE DITADURA MILITAR PROPOSTA EM LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação Profissional em  
Educação como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Orientador(a)

---

Dra. Wania Tedeschi  
UFSCar – SÃO CARLOS

Examinador(a)

---

Dra. Claudete de Sousa Nogueira  
UNESP – ARARAQUARA

Examinador(a)

---

Dra. Maria do Carmo de Sousa  
UFSCar – SÃO CARLOS

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo amor imenso e pelas oportunidades que me deram para que eu pudesse chegar até aqui. Mãe obrigada pela sua insistência nos meus estudos e por nunca me deixar esquecer que tudo é possível com esforço e dedicação. Você me ensinou a importância de lutar pelos próprios sonhos e da potência que existe quando conseguimos realizá-los. Pai obrigada pelo companheirismo, por estar sempre disponível para qualquer ajuda e acompanhar meus processos com admiração e alegria, me sinto muito especial ao seu lado.

Ao meu irmão André que consegue se fazer presente mesmo à quilômetros de distância e têm sido meu principal interlocutor para as questões acadêmicas e para quase tudo na vida. Você está nesse trabalho mais do que imagina e em todas as boas perspectivas de futuro que eu carrego para mim. Obrigada por tanto.

À Angelita minha irmã querida, que além de sempre me incentivar, caminhou comigo pelos passos necessários para que esse trabalho e muitas coisas na minha vida acontecessem. Obrigada por vivenciar comigo as dores e as alegrias das nossas profissões, você é uma das pessoas mais inteligentes que eu conheço, que bom te ter ao lado quase todos os dias.

À orientadora Wania Tedeschi por todo o percurso que compartilhamos, por ter acolhido minhas ideias e seguido comigo mesmo com as dificuldades e mudanças enfrentadas. Pelo olhar atento e crítico da realidade social, pelas discussões teóricas, pelo aprendizado científico e por ter me encorajado a uma postura firme e humana diante da vida. Carregarei comigo tudo que aprendi e minha admiração pela sua carreira e História.

À professora Maria do Carmo de Sousa por ter aberto muitos caminhos que me levaram a essa pesquisa, por ser referência e inspiração de docente e pesquisadora. Pelos incansáveis diálogos e pela disposição sempre acolhedora de compartilhar seus conhecimentos.

Aos membros titulares e suplentes da banca pela leitura, correção e contribuição a este trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa e Formação Compartilhada de Professores, Escola e Universidade (GPEFCom) pelas trocas de experiência profissional e acadêmica que tanto contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa e em especial pela forma positiva de olhar a educação e o trabalho coletivo.

Aos meus amigos e familiares mais próximos que por muitas vezes compreenderam minhas ausências e nunca deixaram de acreditar e me lembrar que eu conseguiria chegar até aqui. Obrigada pela paciência, pelo carinho e pela parceira.

Aos meus alunos e alunas, que sempre estiveram como perspectiva nas minhas reflexões e ações enquanto docente, por renovarem meu olhar sobre o mundo e preencherem meu cotidiano de significado social.

E por último à Deus e a todas as energias de luz que me guiaram pelo caminho da força e do amor, fazendo com que eu nunca me sentisse sozinha nessa jornada.

“Num tempo  
Página infeliz da nossa História  
Passagem desbotada na Memória  
Das nossas novas gerações”  
Chico Buarque de Holanda.

## RESUMO

COVRE, Ariane Lia. Uma análise da construção do pensamento científico do conceito de ditadura no ensino de história do ensino fundamental. 2021. Dissertação de Mestrado em Programa de Pós-graduação Profissional em Educação – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2021.

A partir do questionamento sobre como os temas relacionados ao período da Ditadura Militar são desenvolvidos nas escolas, essa pesquisa teve como objetivo geral investigar de que forma o pensamento científico do conceito de Ditadura Militar pode ser desenvolvido com a contribuição dos livros didáticos. Partimos da hipótese de que a aprendizagem conceitual sobre o tema da Ditadura Militar pode promover o desenvolvimento de conceitos científicos sobre esse período, possibilitando aos estudantes problematizações e análises críticas. Os objetivos específicos desse trabalho foram: selecionar os elementos centrais para o desenvolvimento do pensamento científico disponíveis na literatura sobre a teoria histórico-cultural; relacionar aspectos da historiografia sobre o tema da Ditadura Militar ao panorama da abordagem do conceito realizada pelos livros didáticos de História, descrever a compreensão do conceito de Ditadura Militar por meio da investigação dos nexos conceituais e analisar a forma como foi proposta a construção do conceito de Ditadura Militar em dois livros didáticos de História do 9º ano do Ensino Fundamental. O critério de escolha dos dois livros didáticos analisados foi baseado no alcance desse recurso didático no processo de ensino e aprendizagem e por estarem entre os livros mais escolhidos pelas escolas que participaram do PNLN por quatro anos consecutivos. Fundamentados na teoria histórico-cultural para compreender os aspectos socioculturais, históricos e filosóficos que configuram o pensamento científico e a aprendizagem conceitual do conceito de Ditadura Militar, descrevemos os elementos que possibilitam a construção do pensamento científico sobre Ditadura Militar segundo nexos conceituais, internos e externos, presentes na organização do ensino dos livros selecionados. Assumimos como referencial teórico-metodológico a análise de conteúdo proposta em Bardin. O modelo de análise se baseou na escolha a priori dos nexos conceituais, de *autoritarismo e ruptura democrática*, para identificarmos a forma como os livros didáticos de História selecionados apresentam o conceito de Ditadura Militar. Concluímos que a lógica de organização do conteúdo dos livros didáticos, de uma forma geral, ainda apresenta problemas relacionados à perspectiva tradicional do ensino de História sobre o tema da Ditadura Militar. Os elementos como a oportunidade de problematizações, a perspectiva de explorar os conflitos de forma contínua e relacionada e a presença de diferentes grupos sociais na constituição dos processos históricos, são oportunizados, mas de formas consideravelmente diferentes nos dois livros analisados. Dessa forma os livros didáticos apresentam avanços no sentido de contribuir para o desenvolvimento dos nexos conceituais de Ditadura Militar. Porém, essa contribuição não é predominante no sentido de garantir a compreensão científica sobre esse período que supere as interpretações cristalizadas na memória e no senso comum.

Palavras-chave: Ditadura Militar. Livro didático. Nexos conceituais. Pensamento científico.

## ABSTRACT

COVRE, Ariane Lia. An analysis of the construction of scientific thought of the concept of dictatorship in the teaching of history of elementary school. 2021. Thesis of Metrado in Professional Postgraduate Program in Education - Federal University of São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2021.

From the questioning about how the themes related to the period of the Military Dictatorship are developed in the schools, this research had as main objective to investigate how the scientific thinking of the concept of the Military Dictatorship can be developed with the contribution of the textbooks. We start from the hypothesis that conceptual learning on the theme of the Military Dictatorship can promote the development of scientific concepts about this period, allowing students to problematize and critically analyse. The specific objectives of this work were: to select the central elements for the development of scientific thought available in the literature on cultural-historical theory; to relate aspects of historiography on the theme of the Military Dictatorship to the overview of the approach to the concept carried out by History textbooks, describe the understanding of the concept of Military Dictatorship through the investigation of conceptual links and analyze the way in which the construction of the concept of Military Dictatorship in Two History Textbooks of the 9th Year of Elementary School. The criterion for choosing the two textbooks analyzed was based on the scope of this didactic resource in the teaching and learning process and because they are among the most chosen books by the schools that participated in the PNLD for four consecutive years. Based on historical-cultural theory to understand the sociocultural, historical, and philosophical aspects that configure scientific thinking and conceptual learning of the concept of Military Dictatorship, we describe the elements that enable the construction of scientific thinking about Military Dictatorship according to conceptual, internal and external links, present in the organization of the teaching of the selected books. We assume as a theoretical-methodological reference the content analysis proposed by Bardin. The analysis model was based on the a priori choice of conceptual links, authoritarianism and democratic rupture, to identify the way in which the selected History textbooks present the concept of Military Dictatorship. We conclude that the logic of organizing the content of textbooks, in general, still presents problems related to the traditional perspective of History teaching on the theme of the Military Dictatorship. Elements such as the opportunity for problematization, the perspective of exploring conflicts in a continuous and related way and the presence of different social groups in the constitution of historical processes, are provided, but in considerably different ways in the two analyzed books. In this way, textbooks present advances in the sense of contributing to the development of the conceptual nexus of Military Dictatorship. However, this contribution is not predominant in the sense of guaranteeing scientific understanding of this period that overcomes the interpretations crystallized in memory and common sense.

Keywords: Military dictatorship. Textbook. Conceptual links. Scientific thinking.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. IMAGEM DE PROPAGANDA POLÍTICA DA DITADURA MILITAR 64

FIGURA 2. PÁGINA DE LIVRO COM IMAGEM DE TANQUE **Erro! Indicador não definido.**

FIGURA 3. PÁGINA DE LIVRO COM TEXTO E CHARGE **Erro! Indicador não definido.**

FIGURA 4. PÁGINA DE LIVRO COM DEFINIÇÃO ... **Erro! Indicador não definido.**

FIGURA 5. PÁGINA DE LIVRO COM TEXTO, BOX E IMAGEM **Erro! Indicador não definido.**

FIGURA 6. PÁGINA DE LIVRO COM TEXTO E PERGUNTAS **Erro! Indicador não definido.**

FIGURA 7. QUADRO COM PERGUNTAS ..... **Erro! Indicador não definido.**

FIGURA 8. TEXTO E IMAGEM SOBRE TORTURA .. **Erro! Indicador não definido.**

FIGURA 9. MAPA PRESNETE DENTRO DO BOX “A QUESTÃO INDÍGENA: DO GENERAL RONDON AO GENERAL MÉDICI” ..... **Erro! Indicador não definido.**



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. CODIFICAÇÕES .....	75
QUADRO 2. UNIDADES DE REGISTRO DA COD I .....	76
QUADRO 3. UNIDADES DE REGISTRO DA COD II.....	77
QUADRO 4. TEMAS .....	80
QUADRO 5. CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	82
QUADRO 6. SÍNTESE DA CODIFICAÇÃO I.....	85
QUADRO 7. SÍNTESE DA CODIFICAÇÃO II .....	87
QUADRO 8. GRUPOS SOCIAIS SEM POLARIZAÇÃO POLÍTICA - LIVRO 1	<b>Erro!</b>
<b>Indicador não definido.</b>	
QUADRO 9. GRUPOS SOCIAIS EM POLARIZAÇÃO POLÍTICA - LIVRO 1...	<b>Erro!</b>
<b>Indicador não definido.</b>	
QUADRO 10. PRESENÇA DE GRUPOS SOCIAIS NOS FATOS HISTÓRICOS - LIVRO 2.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
QUADRO 11. PRESENÇA DE GRUPOS SOCIAIS NOS FATOS HISTÓRICOS - LIVRO 2.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>24</b>
3.1 O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO. ....	25
<b>3.1.1 Características Específicas do Pensamento Empírico.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1.2 Características Específicas do Pensamento Teórico .....</b>	<b>28</b>
3.2 O CONCEITO DE DITADURA MILITAR .....	40
<b>3.2.1 O Conceito de Ditadura Militar na Historiografia .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2.2 O Ensino do Conceito De Ditadura Militar.....</b>	<b>44</b>
3.3 OS NEXOS CONCEITUAIS DO CONCEITO DE DITADURA MILITAR. ....	55
<b>3.3.1 Nexo 1 – Autoritarismo.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3.2 Nexo 2 – Ruptura democrática .....</b>	<b>66</b>
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>71</b>
4.1 ELEMENTOS DAS CODIFICAÇÕES .....	75
<b>4.1.1 Unidades de registro .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1.2 Temas.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1.3 Categorias de análise.....</b>	<b>81</b>
<b>5. ANÁLISE .....</b>	<b>88</b>
5.1 ANÁLISE DO TEMA POLARIZAÇÃO POLÍTICA – COD I <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
5.2 ANÁLISE DO TEMA GOLPE CIVIL – MILITAR – COD. I <b>Erro! Indicador não definido.</b>	

<b>5.3 ANÁLISE DO TEMA VIOLÊNCIA E REPRESSÃO – COD II</b>	
.....	Erro! Indicador não definido.
<b>5.4 ANÁLISE DO TEMA O PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985) – COD. II</b>	
.....	Erro! Indicador não definido.
<b>6 CONCLUSÃO</b>	<b>164</b>

## **1 APRESENTAÇÃO**

Ingressei na Escola Básica em 1992, na cidade de Descalvado, no Centro Educacional Sesi 215. Foi nessa escola que me alfabetizei, percorri todo o ensino fundamental e compreendi o funcionamento de um ambiente escolar. Era uma aluna muito dedicada, porém me recordo mais das vivências do que dos aprendizados que tive. Foi marcante nesse período as aulas de História, que eram extremamente difíceis e autoritárias, focadas no medo e no acúmulo de conteúdo, criando um sentimento negativo em relação às aprendizagens referentes a essa disciplina.

Muito do que se constitui em mim enquanto identidade em relação a escola, de forma positiva ou negativa, eu remeto a esse período e à rede Sesi, que mais tarde, na fase adulta, vai também se tornar meu emprego de maior permanência.

O ensino médio teve início em uma escola pequena e particular da cidade, onde todos os meus colegas da época estudavam. O ambiente era muito agradável e protegido, quase uma extensão das nossas casas. Foi nesse momento em que conheci a professora de História que mudaria minha vida. Primeiro por me apresentar um conteúdo que eu desconhecia e me oferecer a possibilidade de compreender melhor o mundo e como as coisas funcionam. E sobretudo por me possibilitar desenvolver prazer naquilo que eu fazia melhor no ensino fundamental, mas sem enxergar tanto sentido: ser estudiosa. Me recordo de ser nessa conjunção de ambiente favorável e professores que fizeram a diferença o melhor ano da minha memória escolar.

Entretanto, no segundo e terceiro ano do ensino médio, fui estudar na cidade vizinha, Pirassununga, na rede Objetivo, com o intuito de me dedicar ao vestibular. Não me identificava com a escola, com a cidade e ainda passava 2 horas viajando diariamente para completar o ano letivo. Foram anos de muitos estudos e poucas alegrias, porém a paixão pela disciplina de História permaneceu e se ampliou, graças a um outro professor que também privilegiava as análises, discussões e o entendimento de mundo em oposição à uma aula apenas conteudista.

Ao me formar no ensino médio consegui atingir o objetivo desejado e ingressei na universidade pública para estudar História em São Paulo, na USP. Foi uma alegria imensa na família, assim como a consciência de que enfrentamos muitas dificuldades. Ainda sim foram 5 anos intensos, de muito aprendizado e onde, graças à ajuda dos meus pais, aprimorei minhas formas de estudo e consegui me dedicar integralmente ao curso sem precisar trabalhar. Tenho muita gratidão por esse período e por ter saído com a sensação de que os anos de graduação não ensinaram apenas conteúdos de História, mas a pensar, de formas que eu nem imaginavam que existiam.

Dessa forma me formei em bacharelado e licenciatura pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, respectivamente. Logo após cursei especialização lato sensu em Ética Valores e Cidadania na Escola pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo e então comecei a focar meus objetivos na carreira docente.

Meu contato com a atividade docente começou quando estagiei na rede estadual de São Paulo nos dois últimos anos de graduação. Essa experiência me colocou em contato com a complexidade da realidade social que eu estudava e me possibilitou ampliar minha perspectiva teórica, pois convivía diretamente na prática com aquilo que discutíamos nas aulas da faculdade. Empolgada com esse processo, me formei e logo ingressei como funcionária pública na Rede Municipal da cidade de São Paulo e na Rede Estadual de São Paulo para dar aulas de História no ensino fundamental e médio. Desde então nunca mais deixei de lecionar. Esses anos de docência na rede pública, me deram ritmo de trabalho, experiência na carreira e liberdade de atuação.

Em 2015 retornei ao interior, na cidade de São Carlos, e ingressei como docente na rede SESI de ensino. Existia uma grande resistência, da minha parte, em trabalhar em

uma instituição da qual eu não me identificava positivamente. Entretanto, a possibilidade de trabalho, boa remuneração e a perspectiva de mudança de uma vida corrida da cidade grande me fizeram aceitar o desafio.

Atualmente permaneço nessa instituição e ministro aulas, em caráter CLT, na escola CE 407 da rede de ensino Sesi. Nesse ambiente profissional me deparei com uma significativa disponibilidade de recursos de qualidade (computadores, biblioteca, laboratórios de informática, formação continuada), com profissionais qualificados, salário expressivo, benefícios trabalhistas como plano médico e vale refeição e acumulei aos longos desses 7 anos, experiência e identidade profissional. Entretanto, administro esses benefícios com uma exaustiva carga de trabalho referente à exigência de manutenção e enquadramento aos padrões de uma rede institucional ligada à indústria.

Pela centralidade que a disciplina de história teve na minha trajetória escolar e por reconhecer hoje, como professora, a importância do ensino de História na construção de um estudante crítico que compreende sua realidade e está se formando como um cidadão que essa pesquisa reside. Justamente no ponto de perceber o processo educacional e o ensino de história como ferramenta que ajuda a compreender de forma crítica o passado e o presente, e a pensar em soluções para as nossas crises, nessa perspectiva.

Nesse sentido e no contexto temporal que essa pesquisa se desenvolve, é relevante a preocupação sobre o papel da escola na formação das novas gerações, já que a presença dos militares na vida política civil brasileira, como salvadores dos problemas estruturais, ainda aparece como senso comum, seja devido a manutenção do traço autoritário constituinte da sociedade brasileira.

Enquanto professora da educação básica, que há 10 anos trabalha em sala de aula, tive contato com diferentes recursos didáticos que abordam os períodos autoritários como o da Ditadura Militar. Entre vídeos, documentários e livros disponíveis nas bibliotecas escolares, o recurso mais utilizado como apoio nas minhas atividades recorrentemente foi o livro didático, pela disponibilidade e facilidade com os alunos. Percebi que, embora haja uma diversidade de documentos e textos presentes nesses livros, eles pouco me auxiliavam na construção de problematizações sobre o período a fim de contribuir para o desenvolvimento da análise crítica dos estudantes.

Outra percepção, no planejamento das disciplinas, é que a grande quantidade de informações disponíveis sobre a temática da Ditadura Militar nos livros didáticos dificultava a construção do desenvolvimento de conceitos científicos sobre esse período como um todo em oposição às diretrizes presentes na BNCC - Base Nacional Curricular Comum (2018) no que diz respeito ao conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, pois orienta sobre a necessidade de um ensino que considere o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos estudados, além de destacar a importância de estimular a autonomia do pensamento.

Essa dissertação se trata, portanto, de uma pesquisa qualitativa de análise de conteúdo, fundamentada na teoria de Bardin (2016), tendo como fonte de dados dois livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental, que estão entre as coleções mais escolhidas pelos professores no PNLD de 2020<sup>1</sup> e aparecem entre as 10 principais escolhas na lista do PNLD de 1017, 2018 e 2019.

Na seção 1 está a apresentação da pesquisadora a partir da sua experiência profissional, na seção 2 introduzimos as inquietações que motivaram a investigação, a questão principal e nossos objetivos. Na seção 3 explicamos os elementos da teoria histórico-cultural que entendemos ser necessários para a análise proposta, como as especificidades entre o pensamento empírico e científico e os nexos conceituais como essência do pensamento.

Apresentamos ainda, como parte da discussão teórica, uma sistematização dos elementos que compreendemos ser constitutivos do conceito de Ditadura Militar. Tais elementos foram compreendidos a partir da discussão da historiografia sobre o tema e do panorama sobre o ensino do período nos livros didáticos de História. Dessa sistematização, apresentamos o que compreendemos ser dois nexos conceituais sobre o tema, autoritarismo e ruptura democrática, que serão utilizados na análise da contribuição dos livros didáticos para o desenvolvimento do pensamento científico do conceito de Ditadura Militar. A metodologia encontra-se na seção 4 e a análise na 5.

## **2. INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Para acesso à lista dos livros aprovados acessar [www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos](http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos).

A escola é o local de produção ou reprodução de realidades? Tendo como perspectiva a complexidade da produção do modo de vida e das relações sociais no sistema capitalista, é oportuno se questionar: o indivíduo percebe o seu papel como sujeito ativo na constituição da sua realidade de acordo com seus desejos e sentidos? Ou se sente pressionado a reproduzir comportamentos e formas de desenvolver seu modo de vida, que contribui para um sentimento de incapacidade e submissão?

Esses questionamentos iniciais surgiram do incomodo ao perceber, no cenário político atual do Brasil, o aumento de discursos que relacionam assuntos como crise, descrença nas instituições, ditadura militar, negacionismo, ciência e doutrinação nas escolas. Esses assuntos, presentes também na sala de aula, sinalizam na minha visão, enquanto historiadora e professora, a importância do ensino de História nas escolas como um trabalho que, além de elucidar as questões passadas, nos dá elementos para entendermos a construção do presente.

Nesse sentido, para relacionar o contexto político brasileiro e sua relação com os assuntos, acima apontados e presentes na sociedade e na escola faz-se importante indicar nessa introdução a presença das percepções de alguns militares, de uma historiadora e a minha percepção particular como professora de História na educação básica sobre o tema escolhido para ser aprofundado nessa pesquisa: a da ditadura militar.

Em entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo em janeiro de 2020, dois Generais do cenário político atual comentam sobre a presença dos militares na vida civil brasileira. As vozes da entrevista enunciam a visão de alguns militares sobre a credibilidade que possuem perante a população brasileira e como, por essa razão, assumem papéis políticos importantes a serviço do bem da nação.

Não que eu seja apegado ao título de General, mas eu também tenho uma convicção que eu fui eleito, um dos fatores por ser um General, porque isso também dá credibilidade ao cidadão”. (PETERNELLI, 2020)

As palavras do General Peternelli, eleito deputado federal em 2018, vai ao encontro de interpretações como a do presidente do clube militar General Eduardo Barbosa, ao pressupor que, assim como em outros momentos da vida política brasileira, a atuação dos militares no campo político civil, foi necessária, como explicito na

declaração: “[...] em episódios históricos anteriores aconteceu isso, a sociedade brasileira se posicionou de uma maneira, forçando os militares a agirem para que se fizesse alguma coisa pelo bem da nação”.

A historiadora Lilia Schwarcz (2019) em seu livro *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*, problematiza essa alusão acima sobre a atuação dos militares enquanto necessária para resolver os problemas políticos da esfera civil brasileira, apontando como isso faz parte de um imaginário social utópico e revelador de soluções simplistas para problemas estruturais, típicos da sociedade brasileira.

Vira e mexe, sobretudo nos momentos de crise política, caímos no sonho da “concordia” do Regime Militar, como se esse período tivesse encantado e carregasse consigo a solução mágica para nossos problemas mais estruturais. (SCHWARCZ, 2019)

A análise de Schwarcz (2019) aponta que essa “concordia” do Regime Militar como salvadora faz parte do elemento autoritário estruturante da nossa constituição social. Dessa forma a contradição presente na relação entre a percepção dos militares sobre a realidade nacional e a crítica da historiadora, aponta uma possibilidade de problemática sobre a forma como os temas sobre o período da Ditadura Militar<sup>2</sup> são ensinados nas escolas a ponto de interferir na percepção política dos sujeitos em momentos de crise.

Iniciei minha relação com os livros didáticos antes mesmo de me tornar professora. Foi como estudante de curso pré-vestibular, pela necessidade de ter domínio sobre o conhecimento de uma grande quantidade de conteúdos, que estabeleci contato com os livros didáticos e com as formas de lidar com eles. Nessa época eu tinha a percepção de que “ter domínio” sobre um conteúdo específico significava compreender uma ideia que pudesse ser desprendida de todos aqueles acontecimentos.

O que estava por trás de determinado acontecimento histórico? O que significava um Império? Quais era as motivações que igualavam as diferentes coisas que ocorreram no Mercantilismo? O que significava Democracia? O que explicava períodos atípicos como as Ditaduras, o Holocausto ou as Guerras? Essas questões me incentivavam a realizar leituras exaustivas e repetitivas do conteúdo, a fim de responder e sistematizar

---

<sup>2</sup> A partir de agora quando houver referência ao período histórico compreendido entre 1964 e 1985 vamos adotar a nomenclatura Ditadura Militar.



um conhecimento que me parecesse palpável por meio da apreensão do conteúdo. Eu acreditava que se soubesse os assuntos integralmente eu os teria dominado.

Essa dinâmica, em certa medida, me revisitou no primeiro contato com a carreira docente, enquanto professora eventual da Rede Pública Estadual de São Paulo, quando, ainda estudante da graduação, comecei a dar aulas de História para o ensino fundamental e os livros didáticos se apresentaram como um recurso importante. Eles serviam de apoio na preparação das aulas e no desenvolvimento das atividades com os alunos, mas também representavam um instrumento de auxílio para confortar a insegurança que eu sentia por não dominar os conteúdos e conceitos, sobretudo, a forma de ensiná-los.

Com o passar do tempo, fui ganhando experiência na sala de aula e percebendo que a segurança que eu buscava em aprender ou ensinar um conteúdo não estava somente no domínio do que se apresentava nos livros didáticos, mas também na relação que eu estabelecia entre aquele conteúdo com algumas necessidades: os questionamentos dos alunos, o que dava certo ou errado na hora de explicar, como determinados assuntos “fluíam” mais de uma forma e não de outra.

Com essa experiência, materializei um ensinamento teórico das aulas de Didática da Licenciatura de que o livro didático era apenas um recurso, entre tantos a minha disposição no processo de ensino e aprendizagem, que então se dava nas relações entre as pessoas e entre as pessoas e o conteúdo a ser apreendido. Ainda que com essa consciência, sempre percebi a centralidade que o livro didático teve no meu processo escolar, enquanto aluna e professora. Por essa razão, ele se tornou objeto frequente nas minhas reflexões sobre a prática docente.

No decorrer da minha carreira docente tive contato com uma considerável quantidade de livros didáticos, de concepções e perceptivas diferentes, e me questionava até que ponto as organizações do conteúdo, mesmo com a orientação do professor nas atividades de ensino, influenciavam na compreensão do aluno sobre determinado processo histórico. Também me questionava se os alunos, que por mim passaram, tinham a autonomia e paciência de estudar com exaustão o conteúdo disponível nos livros, a fim de compreender uma lógica presente nos processos históricos. Esses questionamentos, que me acompanharam durante a carreira docente foram constituindo as motivações para essa pesquisa.

Foi durante o desenvolvimento da pós-graduação, na participação do Grupo de Pesquisa e Formação Compartilhada de Professores, Escola e Universidade (GPEFCom) e na realização das disciplinas do Mestrado Profissional em Educação da UFSCar, que compreendi os mecanismos de formação do pensamento e sua relação com a aprendizagem, então percebi meus questionamentos sobre os processos de estudo e de aprendizagem, relacionados aos livros didáticos, integrados em um contexto científico.

A partir desse momento, minhas reflexões sobre os livros didáticos foram se integrando aos questionamentos que motivaram essa pesquisa no sentido de compreender a importância da problematização, de desenvolvimento do senso crítico e da capacidade cognitiva no desenvolvimento da aprendizagem autônoma e democrática, e conseqüentemente como isso pode ser oportunizado pelos recursos materiais, como os livros didáticos.

Nesse momento também percebi que algumas formas de construir o pensamento também estavam presentes na aprendizagem da matemática e de outras disciplinas, o que evidenciou a potencialidade de analisar as questões de aprendizagem dos conceitos de história pelo viés psicológico da teoria-histórico cultural.

Dessa forma, relacionando as reflexões motivadoras expostas às percepções da presença militar como necessária para a constituição da esfera política civil da sociedade brasileira, nossa preocupação nessa pesquisa incide sobre a problemática de como as aulas de História e o ensino dos temas relacionados ao período da Ditadura Militar, por meio da utilização dos livros didáticos, tratam os conteúdos e o conceito de Ditadura Militar na possibilidade de construção do pensamento crítico dos alunos.

Considerando que os recursos didáticos, como os livros, não promovem isoladamente os processos de aprendizagem e nem os objetivos anunciados na BNCC para o Ensino de História, mas que são ferramentas importantes para auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e do processo de ensino, escolhemos delimitar nosso objeto de análise ao conteúdo referente ao tema da Ditadura Militar presente nos livros didáticos, especificamente do 9º. ano do Ensino Fundamental. Esse recurso didático foi escolhido também pelo seu alcance e centralidade como ferramenta mais utilizada pelos professores no Brasil e por disponibilizar conteúdos que serão utilizados e mediados pelos professores, auxiliando na organização do ensino.

Assim, diante das reflexões apresentadas é possível nesse momento estabelecer a questão dessa pesquisa da seguinte forma: de que forma o pensamento científico do conceito de Ditadura Militar pode ser desenvolvido com a contribuição dos livros didáticos?

Partimos da hipótese de que a aprendizagem conceitual sobre o tema da Ditadura Militar pode promover a construção de significados e do desenvolvimento de conceitos científicos sobre esse período, possibilitando aos estudantes problematizações e análises críticas.

Para responder à questão de pesquisa elencamos os seguintes objetivos específicos:

1. Selecionar os elementos centrais para promover a construção do pensamento científico, disponíveis na literatura sobre a teoria histórico-cultural;
2. Relacionando aspectos da historiografia sobre o tema ao panorama da abordagem do conceito realizada pelos livros didáticos de História.
3. Descrever nossa compreensão do conceito de Ditadura Militar por meio da investigação dos nexos conceituais.
4. Analisar a forma como foi proposta a construção do conceito de Ditadura Militar em dois livros didáticos de História do 9º ano do Ensino Fundamental.

**ESPERA-SE, COM ESSA PESQUISA, APROFUNDAR A COMPREENSÃO DOS ELEMENTOS QUE DESENVOLVEM O PENSAMENTO CIENTÍFICO DO CONCEITO DE DITADURA MILITAR NO SENTIDO DE CONTRIBUIR COM UMA APRENDIZAGEM QUE APROXIME AS RELAÇÕES ENTRE A SOCIEDADE E OS ACONTECIMENTOS DO PERÍODO HISTÓRICO CITADO.**

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

Essa seção apresenta o referencial teórico utilizado na pesquisa e está dividida em 3 partes: a primeira apresenta os elementos centrais para promover a construção do pensamento científico com o título 3.1 O Desenvolvimento dos Conceitos na Construção do Pensamento; a segunda contém os aspectos da historiografia sobre o tema da Ditadura Militar e o panorama da abordagem do conceito realizada pelos livros

didáticos de História com o título 3.2 O Conceito de Ditadura Militar; e a terceira que descreve nossa compreensão do conceito de Ditadura Militar por meio da investigação dos nexos conceituais, com o título 3.3 Os nexos conceituais do conceito de Ditadura Militar.

### 3.1 O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO.

A teoria histórico-cultural entende que o ensino e aprendizagem realizados na escola devem ultrapassar o objetivo de transmissão de conhecimento e promover, ao longo do processo, um desenvolvimento cognitivo que instrumentalize o sujeito a compreender e atuar no mundo, a partir das próprias capacidades psíquicas.

Vigotski (2020) fundamenta essa possibilidade ao comprovar que a aprendizagem se antecipa ao caminho do desenvolvimento da criança, quando ocorre por meio dos conceitos, base do pensamento. Por essa razão, seus estudos, focam em compreender a construção das formas de pensamento de modo a especificar suas estruturas.

Para compreender o desenvolvimento do pensamento é preciso diferenciar os dois tipos de conceito que o compõem: o espontâneo (formado na criança, nem sempre de forma intencional, antes de entrar na escola), e o científico (que possui um desenvolvimento próprio e deve ser a base da aprendizagem escolar). Os dois tipos compõem os processos de aprendizagem e desenvolvimento e, embora diferentes, não são independentes, e existe entre eles uma relação complexa.

Assim, segundo Vigotski (2020) a aprendizagem dos conceitos espontâneos também constitui parte do pensamento, porém são os conceitos científicos que possibilitam ao conhecimento um papel construtivo, progressivo e formador no seu desenvolvimento intelectual.

Se a apreensão de um conceito científico antecipa o caminho do desenvolvimento, isto é, transcorre em uma zona em que a criança ainda não tem amadurecidas as respectivas possibilidades, neste caso começamos a entender que a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2020, p. 352).

Como exposto, tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos são formadores do conhecimento, porém, eles operam de forma diferentes. Segundo Davidov (1982) toda aprendizagem conceitual é um ato de generalização, mas que pode ocorrer seguindo uma orientação no sentido de desenvolver o pensamento empírico, constituído pelos conceitos espontâneos, ou no sentido de desenvolver o pensamento teórico, formado pelos conceitos científicos.

Para evidenciar a importância dos conceitos espontâneos e científicos na aprendizagem escolar faremos uma breve explicação dos dois tipos de pensamento que eles podem desenvolver.

### 3.1.1 Características Específicas do Pensamento Empírico.

Ao discorrer sobre o ensino dos conceitos, na perspectiva do desenvolvimento do pensamento empírico, Sforzi (2003) aponta que o conceito é como um conjunto de traços substanciais do objeto ou fenômeno que são perceptíveis no campo da concretude e para alcançar o estágio da compreensão mental, na forma de pensamento empírico, segue o movimento: PERCEPÇÃO → REPRESENTAÇÃO → CONCEITO

A percepção é um processo que ocorre geralmente na observação de objetos ou fenômenos, como quando o professor disponibiliza uma série de exemplos do que se deseja ensinar a fim de que os estudantes percebam atributos estáveis, que se repetem, e instáveis, que são contingentes. É a partir da observação e a comparação entre os elementos iguais que se constrói a percepção de uma constância do particular, e a identificação de elementos substanciais. Em seguida a abstração desses traços relevantes captados na observação é expressa por meio de uma palavra. A abstração dos atributos estáveis representados pela palavra é o estágio da representação.

Nesse caso, a orientação de generalização que constitui o conceito se define como o “trânsito operado pela criança, de descrição de propriedades de um objeto individualizado ao seu descobrimento e separação em toda uma classe de objetos similares [...] A criança encontra e destaca alguns atributos estáveis que se repetem nesses objetos” (SFORZI, 2003, p. 52). Essa é a essência do desenvolvimento do pensamento empírico.

Embora a organização do processo de ensino e aprendizagem orientada por essa movimentação do pensamento empírico não seja única, ele aparece na maioria das escolas como um modo de se fazer consolidado, ou seja, como uma cultura. Davidov (1982) vai identificar essa orientação de ensino com a didática tradicional, pois se prende ao conteúdo substancial do conceito. Embora essa orientação de generalização específica seja importante no processo de ensino, ela apresenta, segundo Sforni (2003) algumas limitações.

A primeira é a dependência da atuação do professor ou dos recursos didáticos para que se desenvolva o processo de abstração. Em outras palavras, o aluno pode não conseguir perceber os elementos essenciais do fenômeno ou objeto e comprometer a utilização desse conceito para compreender outras realidades em que esses elementos essenciais também aparecem. Corre-se o risco de a aprendizagem ficar restrita à exposição de exemplos.

Quando a compreensão se molda do particular ao geral, não se garante que o aluno consiga realizar o movimento contrário, ou seja, do geral ao particular. Não há a transição com o conceito. Por isso, geralmente, a alternativa didática encontrada para essa organização do ensino é oferecer uma ampla e variada quantidade de representações concretas, preferencialmente sensoriais.

No caso dos recursos didáticos, e em particular o livro, isso pode se tornar um problema, pois como apontado por Sforni (2003) ocorre a constituição de materiais que se esforçam por representar a realidade mais próxima à "natural", sendo entendido o natural como o próprio cotidiano, simplificando ou negligenciando relações complexas entre a experiência concreta e a representação dos fenômenos estudados.

A generalização desenvolvida na orientação de ensino empírica, pode levar a compreensão de que conhecimento é o reflexo do real. Assim, a seleção de aspectos externos para entender um fenômeno, a partir do ensino direto intuitivo que conhecemos, cria a imagem mental de que certos elementos são essenciais para a compreensão dos conceitos.

Inserida no contexto do ensino da História, essa orientação se mostra complicada, uma vez que se corre o risco de focar o conhecimento em um processo de memorização de conteúdos substanciais, o que na prática se torna quase impossível

diante da quantidade de conteúdo a ser estudada na disciplina. Além disso, pode-se estabelecer uma relação simplista entre passado e presente em que, na ausência de algum elemento externo ou fonte histórica, o aluno não seja capaz de analisar criticamente o que está sendo estudado.

O conhecimento histórico para ser aprendido não pode depender apenas da exposição e diversidade de exemplos sensoriais, pois também compreende um processo de movimento, em construção. Como no caso da aprendizagem do conceito de Ditadura Militar, objeto de estudo da pesquisa, muitas fontes, elementos substanciais, desapareceram, estão arquivadas ou foram inseridas recentemente na escrita e compreensão da história, e essas condições também constituem elementos da compreensão sobre o período.

A operação do pensamento empírico possui similaridade com a lógica formal em que o dado concreto e as propriedades extrínsecas e aparentes dos fenômenos e objetos são priorizados, existe “uma correspondência entre a formação do conceito pela didática tradicional e a lógica formal.” (SFORNI, 2003, p. 63).

Dessa forma a dependência ao conteúdo substancial do conceito esconde os atributos que estão além da observação direta, e que se constroem a partir de uma orientação de generalização que não é linear e se baseia em entrelaçamentos de relações e interações entre o conteúdo e a ação humana. Essa essência não pode ser encontrada na estrutura do pensamento empírico explicitada acima.

A separação dos atributos dos objetos ou fenômenos, valorizando suas propriedades comuns e percebidas a partir da comparação dá ao processo de generalização a característica de serem organizadores da realidade, oportunizando ao aluno o desenvolvimento das habilidades como identificar, perceber, separar e nomear.

Contudo, como aponta Davidov (1982), esse tipo de conhecimento se desenvolve independente da escolarização dos sujeitos, por essa razão o processo de ensino e aprendizagem escolar necessita ir além da dimensão empírica e seguir a orientação de desenvolvimento do pensamento teórico, que explicitaremos a seguir.

### **3.1.2 Características Específicas do Pensamento Teórico**

Para Vigotski (2020) a essência do pensamento ocorre por meio da capacidade de generalizações, essa é a matéria do desenvolvimento dos conceitos, espontâneos e científicos. Davidov (1982) aponta que as generalizações podem ocorrer em dois sentidos, a do pensamento empírico e a do pensamento teórico, sendo a matéria do primeiro os conceitos espontâneos, enquanto a dos segundos conceitos científicos. Nesse sentido quando utilizarmos a nomenclatura pensamento teórico, estaremos diretamente nos referindo ao pensamento científico. Os dois serão entendidos como sinônimos.

O Pensamento teórico está no campo dos aspectos experimentais da realidade, não se limita aos elementos sensoriais e representa a existência social e mediatizada dos objetos ou fenômenos. A teoria histórico-cultural, baseada no materialismo dialético, compreende que isso se expressa por meio da atividade prática que assume um caráter universal, pois contém, além das propriedades externas observáveis do objeto ou fenômeno, suas relações internas.

O materialismo dialético, segundo o qual a natureza só intervém como objeto do conhecimento humano pelo fato de ser incorporada à atividade objetiva transformadora, produtiva, na prática, tornando-se natureza humanizada (DAVIDOV, 1982, p. 293, tradução nossa).<sup>3</sup>Essas relações internas são necessárias para a produção do conhecimento humano, pois, como ressalta Davidov (1982) se o objeto é examinado em si mesmo, fora de certo sistema de relações com outros objetos, pode converter-se em conteúdo do pensamento empírico, entretanto, se o mesmo objeto é analisado dentro da concretude social, permeada por relações complexas, se converterá em conteúdo do pensamento teórico.

Portanto, o conhecimento empírico identifica, separa e fixa as mudanças externas de um fenômeno ou objeto, porém, são as percepções das relações, a partir das experiências interpessoais e culturais, que permitem a compreensão desse objeto ou fenômeno como conceito teórico.

---

<sup>3</sup> Essa filosofía vino a ser el materialismo dialéctico, según el cual la naturaleza interviene como objeto del conocimiento humano sólo gracias a que se incorpora a la actividad objetiva-transformadora, productiva, en la práctica, convirtiéndose en naturaleza humanizada. (DAVIDOV, 1982, p. 293)



É importante ressaltar que as características e contradições presentes nas relações podem ser diferenciadas e percebidas por meio do pensamento empírico, porém, é ao desenvolver a noção de conjunto que o pensamento teórico se constitui, pois, assim como a percepção da relação entre empírico e teórico, ela permite a percepção do movimento entre um elemento a outro.

Dessa forma, ocorre a compreensão das relações humanas presentes na realidade social mediatizada em sua materialidade. Quando essas conexões servem para a constituição de uma nova compreensão, estamos diante de um sistema que revela a lógica de um todo organizado que é a essência do pensamento teórico.

Mas algumas mudanças e conexões da coisa podem ser consideradas como momentos de uma interação mais ampla dentro do qual ela é normalmente substituída por seu outro ser e essa transição preserva tudo o que nela há de positivo e necessário para dito sistema integral de cooperação. Esta já será uma análise teórica da própria formação das coisas e de sua mediação recíproca. O dito pensamento "sempre se refere a um determinado sistema de interação e domínio de fenômenos sucessivamente ligados que constituem em sua totalidade um todo organizado (DAVIDOV, 1982, P. 306).<sup>4</sup>

Como discorrido, o pensamento teórico não está dissociado do empírico e suas principais características são compreender o objeto ou fenômeno como portador de uma materialidade social mediatizada e inserido em um sistema de relações essenciais, as quais constituem os conceitos científicos.

### 3.1.2.1 Aprendizagem conceitual como base do pensamento teórico.

O sentido da aprendizagem escolar é desenvolver no aluno a capacidade de compreender o mundo em que vive e ao mesmo tempo transformá-lo. Segundo Vigotski (2020), esse processo ocorre no campo da concretude possível por meio do desenvolvimento do pensamento teórico. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o pensamento teórico opera a partir de conceitos.

As condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico (DAVIDOV, 1982) são: o objeto ou fenômeno do conhecimento deve ser colocado em

---

<sup>4</sup> Pero algunos cambios y nexos de la cosa pueden considerarse como momentos de una interacción más amplia dentro de la cual ella es normalmente reemplazada por su otro ser y esta transición conserva todo lo que en ella hay de positivo y necesario para dicho sistema integral de cooperación. Esto será ya un análisis teórico de la formación misma de las cosas y de su recíproca mediatización. Dicho pensamiento "se refiere siempre a cierto sistema de interacción y dominio de fenómenos sucesoriamente vinculados y que constituyen en su totalidad un todo organizado (DAVIDOV, 1982, P. 306).

condições em que sua essência se revele nas conexões internas; por meio dessa condição essencial, essas conexões se colocam como base para outras ligações mentais em um processo de abstração; e esse movimento integra o objeto ou fenômeno em um sistema. Explicaremos com mais profundidade essas três condições a seguir.

O caminho para perceber a primeira condição que é a essência do objeto ou fenômeno é a aproximação entre trabalho e conhecimento. Davidov (1982) define a atividade laboral como constituinte do conhecimento juntamente com as características externas do objeto, pois social por natureza e fruto das relações, em movimento dialético compõe a realidade material. Leontiev (1983) utiliza a mesma aproximação ao definir o conceito de atividade no contexto da educação escolar.

A capacidade de compreender o objeto ou fenômeno em uma concretude para além de suas características externas constitui uma atividade mental que só é possível na relação com a realidade. Daí a aproximação dos conceitos de atividade e trabalho, já que a partir da produção do modo de vida ou da ação escolar, o sujeito desenvolve também sua consciência, característica essencialmente humana.

O processo de humanização ocorre por meio de atividades principais (LEONTIEV, 1983), marcadas a partir do lugar que o homem ocupa no sistema das relações sociais. Leontiev discrimina o brincar, o estudo e o trabalho, como sendo essas atividades pelas quais o homem, em seu desenvolvimento ontogenético, se apropria das objetivações próprias do gênero humano. (MORETTI, ASBAHR, RIGON, 2010)

Utilizando a teoria marxista como base, Davidov (1982) explica que a característica material e produtiva do conhecimento é possível por meio do processo de ascensão do concreto ao abstrato. O concreto, nesse caso, é o ponto de partida da compreensão, porque carrega a síntese dos aspectos externos e internos que então se revelam no abstrato, ou seja, no pensamento.

A abstração, segunda condição fundamental do pensamento teórico, ganha um sentido diferente do que quando operada no pensamento empírico (resultado de comparações e diferenciações) pois, nesse caso, carrega as conexões historicamente construídas, ou seja, o concreto trás as contradições presentes nas relações sociais e como elas se ligam revelando elos essenciais.

Segundo o materialismo dialético a fonte do desenvolvimento da vida material está em seu interior nos elementos chamados contrários que estão em interação permanente pois se constituem em movimento e unidade. Esse é o conceito de contradição desenvolvido por Marx e Engels para explicar a dinâmica de produção da vida material. (TRIVIÑOS, 2009).

Para qualquer esfera da realidade, existem contradições internas e externas. (TRIVIÑOS, 2009, p. 70). As internas se apresentam em aspectos contrários de um mesmo fenômeno. Por exemplo a contradição entre legalidade e golpe dentro do fenômeno político democrático. E as contradições externas que se apresentam entre fenômenos, nesse caso estamos falando de aspectos como violência, repressão, autoritarismo, polarização política e golpe, que podem ser considerados fenômenos distintos, mas que em movimento favorecem ou limitam a compreensão de uma totalidade maior que é a Ditadura Militar.

Dessa forma utilizaremos essa concepção dialética de contradição que entende o movimento dos opostos enquanto constituinte do todo para investigar os aspectos contrários dos fenômenos nessa perspectiva. É dentro dessa perspectiva materialista dialética que se desenvolve a aprendizagem conceitual, pois se constitui como um ato de generalização e considera aspectos do objeto ou fenômeno que nem sempre estão disponíveis empiricamente e necessitam da percepção das relações e interações para serem revelados.

Essa especificidade permite que possamos aprender conhecimentos, práticas, técnicas que foram socialmente acumuladas e que não estão necessariamente no nosso campo tátil ou da visão. Quando a aprendizagem se ocupa do conteúdo e dessas relações de produção, está considerando sobretudo a atividade material e social envolvida no objeto ou fenômeno do conhecimento. O movimento entre os fatos sensoriais e mentais formam uma unidade constituinte do conceito científico e do pensamento teórico.

A descrição do ser efetivo, bem como das premissas e consequências do ser mediatizado, constitui uma das funções do pensamento teórico, mas uma função que se cumpre à luz do propósito cardinal: esclarecer a essência do objeto como uma lei geral do seu desenvolvimento. Desse modo, o pensamento teórico encontra fatos experimentais e outros frutos da observação e cria em seu sistema os meios sensoriais para definir e consolidar esses fatos (os fatos mentais e sensoriais se encontram aqui

formando uma unidade) (DAVIDOV, 1982, p309, tradução nossa). <sup>5</sup>A percepção da unidade revela a terceira condição fundamental do desenvolvimento do conceito que é sua característica sistêmica. Ao seguir a orientação de desenvolvimento do pensamento teórico o objeto ou fenômeno se insere em um sistema de relações, que se orientam pelo seguinte movimento: GENERALIZAÇÃO → CONSCIÊNCIA → DOMÍNIO.

A generalização se desenvolve na capacidade de tomada de consciência das relações. Isso significa compreender o objeto ou fenômeno inserido em uma estrutura que permite o vínculo de relações interfuncionais, que ao serem percebidas possibilitam a consciência. É importante ressaltar que a tomada de consciência exige a problematização da realidade, que por sua vez carrega contradições.

No ambiente escolar o objeto de conhecimento pode ser tratado de diferentes formas. Como aponta Freire (2014), a aprendizagem pode ser bancária, onde os conteúdos da realidade são depositados dentro dos educandos, como se estes fossem recipientes estáticos. Nesse contexto o pensamento é construído fragmentado e baseado em ordenamento de informações, fatos, imitação do mundo real, e na transmissão de conhecimento.

Diferentemente dessa perspectiva, ele propõe uma educação que se desenvolve por meio da problematização dos aspectos do conteúdo e da realidade social. O movimento das produções humanas e as contradições geradas por suas relações são a substância de uma consciência libertadora e não disciplinadora e opressora como a bancária.

Nessa perspectiva libertadora, a aprendizagem não se restringe a um processo mecânico, no qual a realidade é ensinada ao indivíduo que a recebe e utiliza para a formação de conceitos, como ferramentas a serem utilizadas e aplicadas em operações futuras. A lógica conceitual do pensamento teórico considera a construção da consciência, que para ser desenvolvida necessita do movimento de análise do todo.

---

<sup>5</sup> La descripción del ser efectivo, como de las premisas y consecuencias del ser mediatizado, constituye una de las funciones del pensamiento teórico, mas una función que se cumple a la luz del propósito cardinal: aclarar la esencia del objeto como ley general de su desarrollo. En este camino el pensamiento teórico encuentra hechos experimentales y otros fruto de la observación y crea dentro de su sistema los medios sensoriales para definir y consolidar esos hechos (los propiamente mental y sensorial se hallan aquí formando unidad). (DAVIDOV, 1982, p309)

O intrínseco se revela nas mediações, no sistema, no todo e em sua constituição. Em outras palavras, aqui o "verdadeiro", o observável deve ser correlacionado mentalmente com o "passado" e com as potências do "futuro": nesses trânsitos há mediações, formações do sistema e da totalidade, constituídas por várias coisas interagindo. O pensamento ou conceito teórico deve reunir coisas dissimilares, diferentes, multifacetadas, não coincidentes em um todo e mostrar seu peso específico nesse todo único. [...] Este conceito, ao contrário do empírico, não encontra nada parecido em cada objeto isolado da classe, e estuda a interconexão dos objetos soltos dentro do todo, dentro do sistema e sua constituição (DAVIDOV, 1982, p.308, tradução nossa).<sup>6</sup>

A capacidade do pensamento teórico de ser ao mesmo tempo reflexo e meio da existência mediada do objeto ou fenômeno, constitui sua característica conceitual, ou seja, compreender o conceito em movimento o transforma em meio para a construção de outros pensamentos. Isso atribuiu ao pensamento uma potencialidade de ação e considera que os sujeitos são capazes de compreender e ao mesmo tempo modificar o mundo à sua volta.

Tomar consciência de um conceito e transitar com ele na compreensão de outros conteúdos é a capacidade, chamada por Vigotski (2020), de arbitrariedade e caracteriza a fase de domínio presente na aprendizagem conceitual. Por existirem diferentes conceitos em movimento, dentro de um mesmo sistema existe uma hierarquia e relações de identidade entre os conceitos formulados. A compreensão desses elos se torna o conhecimento que ultrapassa a transmissão ou memorização de conteúdo a serem estudados.

Os conceitos científicos - com sua relação inteiramente distinta com o objeto mediados por outros conceitos - com seu sistema hierárquico interior de inter-relações são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Deste modo, a tomada de consciência passa pelos portões do conhecimento científico. (VIGOTSKI, 2020, p. 290)

---

<sup>6</sup> Lo intrínseco se revela en las mediaciones, en el sistema, dentro del todo y en su constitución. En otros términos, aquí lo "verdadero", lo observable hay que correlacionarlo mentalmente con el "pasado" y con las potencias del "futuro": en dichos tránsitos figuran mediaciones, formaciones del sistema y de la totalidad, integrada por diversas cosas interactuantes. El pensamiento teórico o concepto han de reunir en un todo cosas disímiles, distintas, multifacéticas, no coincidentes y mostrar su peso específico en este todo único. [...] Este concepto, a diferencia del empírico, no halla nada igual en cada objeto aislado de la clase, y estudia la interconexión de los objetos sueltos dentro del todo, dentro del sistema y de su constitución (DAVIDOV, 1982, p.308)

Vigotski (2020) revela que esse modo de funcionamento sistêmico que inclui ao mesmo tempo a tomada de consciência, domínio dos conceitos e produção do conhecimento é a base comum das funções psíquicas superiores e deve estar presentes em todas as disciplinas escolares.

Desenvolver o conhecimento escolar com foco numa aprendizagem que promova uma relação ativa e consciente dos sujeitos com o mundo exige a compreensão sobre as operações conceituais que eles desenvolverão. Então se torna relevante questionar e identificar a forma como os recursos didáticos, como o livro, podem potencializar essa orientação no sentido de desenvolver o pensamento.

Por esse motivo, justifica-se o objetivo de compreender como os livros didáticos podem oportunizar o desenvolvimento dos aspectos levantados nesta seção em específico os relacionados ao pensamento científico que são:

- 1 - A essência presente nas ligações interna e possíveis de serem reveladas no processo de análise;
- 2 - A abstração de elementos externos e de conexões historicamente construídas,
- 3 - O caráter sistêmico que caracteriza o movimento de generalização, consciência e domínio, fundamento dos conceitos científicos.

A aprendizagem conceitual, segundo Sousa (2018), considera as ligações entre as formas de pensar o conceito. Isso significa que a compreensão da realidade se dá a partir da observação do mundo e seus aspectos perceptíveis, mas também de suas relações, que vão além das representações estáticas. No ensino de História isso significa compreender mais que os fatos, mas considerar a compreensão da lógica dos seus movimentos, ou ainda certa fluência presente na elaboração de tal conhecimento.

Para isso é necessário considerar os nexos externos, que são os elementos perceptíveis dos fenômenos estudados, como os próprios acontecimentos representados nas palavras, nos textos, mapas e imagens, e os nexos internos que compõem os aspectos históricos, filosóficos e culturais que se desprendem da análise das relações. (JESUS e SOUSA, 2011)

A relação entre os nexos externos e internos compõem o que compreendemos ser a aprendizagem conceitual, que pressupõe “realizar um encontro pedagógico com o conceito” (JESUS e SOUSA, 2011, p 122). A potencialidade de analisar o desenvolvimento do conceito de Ditadura Militar por meio dos seus nexos conceituais está no objetivo de compreender a sua materialidade enquanto conceito científico, ou seja, revelar os movimentos e mecanismo presentes na sociedade que produziu esse acontecimento histórico, suas forças condutoras e os conflitos que o constituíram, oportunizando a compreensão de um sistema.

Esse processo ocorre em sala de aula, considerando a relação entre os professores, alunos, como exposto no excerto a seguir:

Entendemos que o movimento afetivo se constitui na sala de aula enquanto a interação educador-estudante-conceito se mantém sob a “tensão criativa” do desenvolvimento conceitual, ao problematizar os nexos conceituais dos conteúdos estudados, a partir da dinâmica relacional indivíduo-grupo-classe. (JESUS e SOUSA, 2011, p.122)

Porém, no universo dessa pesquisa nos propomos compreender uma parte desse movimento de interação educador – estudante – conceito, investigando como os livros didáticos, enquanto recurso para a organização do ensino do professor, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico do conceito de Ditadura Militar. Para tanto trabalharemos com nexos conceituais do conceito de Ditadura Militar presentes nos livros didáticos procurando compreender as propostas para desenvolver o pensamento científico sobre o tema da Ditadura Militar.

É relevante pontuar a contemporaneidade do tema da Ditadura Militar, seja no sentido da produção acadêmica ou da proximidade dos acontecimentos históricos. Essa proximidade revela interpretações presentes em livros didáticos de História que começaram a ser desenvolvidas antes mesmo de encerrarem os ciclos políticos nos quais elas estavam inseridas. Como por exemplo a historiografia memorialística que será explicada na subseção 3.2.1 e que diluiu o entendimento do que faz parte da História e do que é integrante da Memória sobre o período. diretamente com a aprendizagem do tema.

Nesse sentido, para aprofundar e fundamentar a análise desenvolvida nessa pesquisa, se faz necessário considerar a distinção e as aproximações entre os conceitos

de Memória e História, dado que o conteúdo presente no livro didático pode ser considerado como fonte histórica e a Memória como parte do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

No livro “A era dos Extremos” o historiador Hobsbawm (1995) contextualiza o desafio de se estudar o tempo presente depois de décadas em que os extremos, a violência e a destruição do passado se impuseram às novas gerações. O livro faz referência ao mundo pós-guerras europeias, mas indiretamente aponta um dilema que se coloca para o estudo de outros temas como por exemplo a Ditadura Militar: a relação que as gerações atuais estabelecem com o passado recente, muitas vezes diluído nas memórias individuais e coletivas.

A problemática se faz pertinente já que Memória e História por vezes se confundem no caminho das representações sociais, no que é ensinado e aprendendo na escola e no que se cristaliza, enquanto representação do passado, nos livros didáticos.

O mesmo autor em artigo que discute o presente como história, atenta para o fato de que possuímos um “padrão geral de nossas ideias sobre nosso tempo, que se impõe por si mesmo a nossa observação” (HOBSBAWM, 2013, p. 327). Por isso para a compreensão histórica de um tema, sem desprezar as interrelações que este possui com a memória, se impõem a apreensão dos dois conceitos como condição científica para a interpretação do passado e do próprio presente.

A História enquanto ciência e segundo a teoria materialista se dedica a análise e investigação crítica da produção humana ao longo do tempo, da consciência entre o passado e o presente e do desenvolvimento e descrição dessa constituição dialética.

“Essa concepção da história, portanto, baseia-se na exposição do processo real de produção – começando da produção material da vida em si – e abrangendo a forma de relações associadas com e criadas por esse modo de produção, isto é, a sociedade civil em suas várias etapas, enquanto base de toda história; descrevendo-a em sua ação enquanto Estado, e também explicando como todos os diferentes produtos teórico e formas de consciência, religião, filosofia, moralidade, etc. etc., dela derivam, e acompanhando o processo de sua formação a partir de sua base; dessa forma a coisa toda pode, é claro, ser descrita em sua totalidade (e conseqüentemente, também a ação recíproca desses vários aspectos entre si.” (MARX e ENGELS, 1976, p.24)



Dessa perspectiva a relação entre presente e o passado está colocada enquanto processo, pois ao analisarmos criticamente o passado estamos em busca de respostas exigidas pelo presente. No caso dos questionamentos levantados no desenvolvimento dessa pesquisa, sobre parte da sociedade brasileira ainda ansiar um governo como a Ditadura Militar para resolver seus questionamentos e impasses, essa análise crítica da história e de como socialmente enxergamos nosso passado, se faz imprescindível. Assim como afirma Santos (2007) a história e a memória se tornam “espaço privilegiado de compreensão do presente”.

Diferentemente da História, que exige uma investigação crítica, a Memória se forma da “capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações”. (VON SIMSON, 2003, p. 14) Todo grupo humano carrega uma memória que, por ser uma representação viva, está sujeita a deformações sucessivas, ao uso de manipulações e a revitalizações.

Desde o início do século XX, a memória é considerada um conceito social, mesmo que desenvolvida e experienciada individualmente. (HALBWACHS, 2013). Entretanto, existe uma diferença significativa entre a memória individual e a coletiva.

A primeira se compõe enquanto aquilo que o indivíduo seleciona das suas próprias vivências e experiências, a segunda, coletiva, geralmente é constituída pelos grupos dominantes e se expressa em lugares de memória que expressam a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade (VON SIMSON, 2003)

No contexto do ensino de História, as narrativas históricas, ou ainda, os conteúdos presentes nos livros didáticos de História sobre a Ditadura Militar podem ser considerados lugares de memória e expressar a versão oficial dos acontecimentos. Da mesma forma, o conteúdo presente nos livros pode oportunizar a análise crítica e científica e a desconstrução de memórias consolidadas.

O elemento de seleção, da memória, tem o poder de escolher o que será preservado, lembrado e considerado importante da experiência social. Por essa razão a memória também carrega um sentido político e o aprofundamento do seu conceito revela que além das memórias coletivas consolidadas é necessário fazer emergir as memórias marginalizadas, que geralmente não aparecem nos lugares de memória tradicionais (VON SIMSON, 2003)

“as memórias subterrâneas ou marginais que correspondem a versões sobre o passado dos grupos dominados de uma dada sociedade. Estas memórias geralmente não estão monumentalizadas e nem gravadas em suportes concretos como textos, fotografias, CD roms, obras de arte e só se expressam quando conflitos sociais as evocam ou quando os pesquisadores que se utilizam do método biográfico ou da história oral criam as condições para que elas emergjam e possam então ser registradas e analisadas.” (VON SIMSON, 2003, p.15)

Quando tratamos do tema da Ditadura Militar não estamos falando diretamente desses grupos, citados por Von Simson (2003) em que a memória se constitui de forma oral, ou ainda como conceituou Le Goff, (1994) de uma memória coletiva em oposição a à memória dos registros escritos. Porém, a referência a memórias marginalizadas elucida discussões sobre povos oprimidos que se encontram fora das narrativas escolares, seja pelo silenciamento do registro, ou ainda do desaparecimento da sua experiência social realizado pelo assassinato ou desaparecimento.

Por isso a importância da História em confrontar algumas memórias e abrir espaço para outras, representadas por grupos marginalizados, pois, “muito mais que reconstruir o passado esses grupos deixam-no emergir, tornando-os esteios de lutas políticas referendadas por memórias que, reatualizadas, pautam as defesas de identidade e de cidadania” (Santos, 2007, p. 84)

Nesse contexto teórico o tema da Ditadura Militar, como um tema controverso, na perspectiva da Alberti (2015), se localiza em um terreno das memórias em disputa e tem na escola um de seus palcos políticos mais evidentes). Por isso o Ensino de História não pode estar sujeito a reproduzir a memória compartilhada, coletiva, oficial, como em um movimento dado, naturalizado.

O conteúdo oportunizado em situações de aprendizagem não pode se restringir em oposições simplificadoras que opõem "dominantes" a "dominados", "memória oficial" a "memória popular", e sacralizam outras vozes”. Segundo Alberti, no tratamento desses assuntos os conteúdos devem levar “o professor e seus alunos para além do horror e da denúncia e permitam que se reflita sobre a) as condições de emergência de tal horror; b) a dinâmica histórica de constituição das diferentes memórias sobre o assunto; e c) as possíveis relações com situações atuais.” (ALBERTI, 2015, p.28)

A memória dentro do Ensino de História tem que ter o lugar onde visões se entrecruzam e não se cristalizam. Isso não significa desconsiderar as memórias

estabelecidas e nem as memórias coletivas, mas inseri-las no processo de ensino e aprendizagem de forma crítica, considerando as representações sociais dos alunos e dos professores.

O conteúdo escolar, a forma que está organizado e vinculado ao ensino de História, pode ser local onde a memória se refugia e se cristaliza. Porém em uma sociedade democrática deve ser potencialmente um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entrem em conflito para evidenciar negações, interesses, resistência, perdas e lutas. Nesse sentido, dentro da análise que desenvolveremos dos nexos conceituais de Ditadura Militar, é importante considerar se os livros didáticos tendem à pluralidade das memórias coletivas e à diversidade das memórias sociais ou à cristalização das memórias oficiais.

### 3.2 O CONCEITO DE DITADURA MILITAR

O desenvolvimento do pensamento científico ocorre através dos nexos conceituais que foram “elaborados historicamente, por meio de definibilidades próprias de cada indivíduo, ou ainda de cada uma das civilizações” (JESUS e SOUSA, 2011, p.124). Seguindo essa orientação desenvolveremos nesse capítulo a sistematização dos elementos que compreendemos ser constitutivos do conceito de Ditadura Militar a partir dos nexos conceituais que se apresentam.

Para construir essa sistematização utilizamos dois caminhos: 1 - a seleção e discussão de aspectos da historiografia sobre a Ditadura Militar no Brasil, para considerar os elementos socioculturais, históricos e filosóficos presentes na construção do entendimento científico sobre esse período histórico e 2 – a seleção e discussão de aspectos sobre o ensino de História para contextualizar o ensino do conceito da Ditadura Militar no Brasil e para considerar as interpretações sobre construídas, sobre esse período, no ambiente escolar a partir da abertura democrática, em 1985.

Desenvolveremos esses dois caminhos, expostos nas subseções 3.2.1 e 3.2.2 para estabelecermos dois nexos conceituais que serão a base da análise da pesquisa.

### 3. 2. 1 O Conceito de Ditadura Militar nas Historiografias

Nesta seção selecionamos alguns aspectos da produção historiográfica sobre o tema da compreensão do conceito de Ditadura Militar e dos demais conceitos que o compõem. Três momentos serão ressaltados: as interpretações produzidas na década de 1970, conhecidas como historiografia memorialística; as interpretações possibilitadas pelas revisões da historiografia produzida após a década de 1980, que desconstruiu mitos e estereótipos consolidados pela geração anterior; e as concepções formuladas a partir da década de 2010 que firmaram conceitos importantes sobre o tema.

A produção historiográfica sobre a Ditadura Militar, que teve seu auge na década de 1970, permanece presente em documentos, livros didáticos e no imaginário social. Influenciada pelos acontecimentos históricos do período, ela carrega uma construção memorialística construída pelos discursos dos próprios militares que ainda estavam ou participaram do poder.

Segundo Fico (2004), essa primeira corrente fixou no senso comum interpretações sobre a Ditadura Militar importantes de serem ressaltadas, como por exemplo a compreensão de que o primeiro presidente militar Castelo Branco não era uma figura autoritária, construindo a ideia de que suas ações eram moderadas.

Construir uma imagem de não autoritário, não implica na identificação do presidente como uma figura democrática. A forma como os livros didáticos irão tratar essas interpretações historiográficas revela aspectos importantes da compreensão sobre a ideia de Ditadura. Essa questão será abordada mais a frente quando discutiremos os elementos conceituais referentes à situação de ruptura democrática.

Outra interpretação cristalizada no senso comum, e que as pesquisas amplamente comprovam ao contrário, foi que as violências cometidas, as ações de tortura, perseguição e extermínio, eram casos atípicos e desvirtuados presentes nos governos do período.

a ideia, muito repetida nas memórias de militares, segundo a qual a tortura e o extermínio seriam da responsabilidade de subalternos, praticantes de excessos que teriam constituído um modo desvirtuado de levar a cabo a repressão, sem a aprovação dos oficiais generais (FICO, 2004, p. 35).

A construção memorialística enfatiza as divisões internas entre os militares para atribuir certa autonomia às alas mais radicais, como por exemplo os grupos chamados de “linha dura”. Nessa perspectiva, ganham força interpretações que enfatizam características repressivas e violentas nos governos instituídos a partir de 1968, com a escalada de representantes de vertentes radicais ao poder.

O foco nessas divisões internas não se estabelece no sentido de captar a heterogeneidade e complexidade dos grupos e acontecimentos históricos, mas sim de construir uma ideia de divisão entre os militares, prejudicando interpretações das ligações entre as diferenças como partes de um todo articulado. Por exemplo, a forma como são descritas as ações de censura e propaganda política, que não eram homogêneas, entretanto, a partir da possibilidade de análise é possível perceber que seguiam uma tradição autoritária.

A concepção repressiva presente na censura e na propaganda política, mesmo que exposta por apenas um grupo ou setor ligado aos governos, inserem o regime militar em uma tradição brasileira de autoritarismo que também esteve presente em outros momentos da história brasileira, como na ditadura do governo de Getúlio Vargas (1937 – 1945), da mesma forma inspirada em uma ideologia anticomunista.

Um exemplo dessas ações está ligado aos tipos de censura que, para determinados setores militares, se direcionada à moral e aos bons costumes, mas para outros setores era direcionada a determinados grupos sociais, que no discurso dos militares, se ligavam ao comunismo. Essa divisão também aparecia na propaganda política em que apenas alguns setores, ligados à “linha dura”, estiveram em um determinado momento, interessadas na guerra psicológica contra o comunismo.

É importante enfatizar que o elemento autoritário de perseguição à movimentos e setores sociais relacionados, na visão dos militares, ao comunismo, é o traço que liga diferentes momentos e concepções presentes durante todo o período da Ditadura Militar. Esse elemento de recorrer a pressuposta ameaça comunista como forma de estabelecer o poder e o controle da população é mecanismo recorrente na história brasileira, inclusive por grupos liberais (JUBERT, 2018).

Pontuar a desconstrução desses consensos a partir de suas respectivas revisões historiográficas ajuda a desenvolver uma compreensão de como o conceito de Ditadura

Militar foi se constituindo na historiografia de forma a considerar a presença de um projeto político que unia os militares em torno de um objetivo comum, apesar das suas variadas divergências.

Encarar as divergências de forma complexa e não dicotômica, coloca a presença de uma linha dura, não como oposta, mas como parte de um projeto repressivo, que só foi possível de ser executado pela existência de um cimento ideológico que ligava as heterogeneidades do período da Ditadura Militar, chamado de utopia autoritária e que, evidentemente, não aparece na tradição historiográfica memorialística.

Quase todos os militares remanescentes do golpe (pois muitos foram afastados em 1964) estavam identificados com a “utopia autoritária”, mas sua adesão a tal projeto variava conforme prevalecesse uma ou outra dimensão. Assim, foram constantes os choques entre algumas dessas instâncias, mas algum grau de violência era admitido por todos (FICO, 2004, p. 39.) As contraposições às essas perspectivas se intensificaram a partir da década de 1980 com uma produção historiográfica sobre o período da Ditadura Militar preocupada em desconstruir os mitos e estereótipos estabelecidos pelas visões dicotômicas sobre os grupos e fatos históricos. Em decorrência dessa revisão, conceitos importantes como “golpe” começaram a se delinear, contrapondo interpretações que colocavam a ruptura democrática como “revolução” ou “movimento” dos militares.

Foi na década de 1990 que se constituíram algumas concepções históricas sobre o golpe (NAPOLITANO, 2011), mesmo que ainda focadas na interpretação dos fatos com consequência de acertos ou erros individuais ou de processos históricos polarizados que cediam hora à uma determinação de interesses classistas, sobretudo da classe empresarial, e hora à inabilidade de ação dos governos reformistas, como o de João Goulart.

As concepções formuladas a partir da década de 2010, década dos 40 anos do golpe, representaram um salto historiográfico no movimento de análise e crítica de conceito relacionado ao tema. Esse processo materializou interpretações que problematizaram o período da Ditadura Militar e diferenciavam, por exemplo, o momento do golpe do que se seguiu: à ditadura propriamente dita.

Novos agentes sociais foram considerados nos processos históricos e o período passou a ser visto de forma mais complexa para além das visões e dos erros e acertos

individuais, os movimentos dos grupos sociais e o contexto de polarização política passam a ter um peso importante nas interpretações. É nesse momento que aparece o debate em torno do conceito de ditadura civil-militar, apontando para a importância de evidenciar que grupos civis também participaram da composição desse processo histórico.

Esses debates também contribuíram para diferenciar os acontecimentos relacionados ao golpe e dos que caracterizaram a Ditadura Militar implantada posteriormente, indicando elementos importantes para a compreensão do processo de ruptura democrática e os aspectos de sustentação dos militares no poder como as ações violentas e autoritárias.

É evidente a importância do avanço historiográfico sobre o período da Ditadura Militar, entretanto, os próprios autores do debate acadêmico advertem que ainda predominam, sobretudo na mídia e nos atores político-sociais, as visões dicotômicas e estereotipadas do período, das suas fases e agentes históricos e na maioria das interpretações, o período aparece como um jogo desigual de oposição entre heróis e vítimas, militares e sociedade civil (NAPOLITANO, 2011).

A partir do movimento da historiografia exposto acima, identificamos elementos como **violência, repressão, golpe e polarização política**, como centrais para posterior definição dos nexos conceituais que compõem o conceito teórico de Ditadura Militar. A outra parte que nos auxiliou a compor os elementos que constituem os nexos conceituais do tema Ditadura Militar está em aspectos selecionados de um panorama sobre o Ensino do Conceito de Ditadura Militar nos livros didáticos do 9º ano do Ensino fundamental, do qual trataremos na próxima seção.

### **3.2.2 O Ensino Do Conceito De Ditadura Militar.**

Nesta seção selecionamos aspectos sobre o Ensino de História para contextualizar o ensino do conceito de Ditadura Militar no Brasil, presente no item 3.2.2.1. Em seguida, apontamos um panorama bibliográfico de como o Ensino do Conceito está presente nos livros didáticos produzidos a partir da abertura democrática em 1985, presente no item 3.2.2.2.

#### 3.2.2.1 Ensino De História

A partir do século XIX o ensino de História se configurou como ciência, contrapondo o predomínio de explicações religiosas para os acontecimentos e baseando suas concepções em análise de evidências. A Escola Metódica<sup>7</sup>, de influências positivistas, foi referência nesse processo ao valorizar o caráter empírico ligado à imparcialidade e aos documentos oficiais, geralmente escritos.

No Brasil essa concepção esteve presente durante o século XIX e início do XX vinculada a um projeto de formação nacional constituído pelas elites. Nesse momento as tradições inventadas pelas narrativas históricas eram baseadas em um patriotismo evolucionista, de influência etnocêntrica e centrada no progresso das civilizações.

A perspectiva científica positivista se misturava, em território brasileiro, com a lógica da história sagrada e cristã construída durante o período colonial. Fruto dessa mistura os heróis nacionais apareciam, nos livros disponíveis até a segunda metade do século XX, como figuras bondosas e altruístas à serviço da pátria, como grandes homens provenientes de uma elite predestinada a construir a nação.

Dessa forma, o ensino de História no Brasil, em seu início, contribuiu para consolidar ideais de civilização e progresso que justificavam a violência exercida pelas elites oligárquicas e detentoras de propriedades sob a população escrava, indígena e mestiça. As escolas e programas de governos incorporaram ao ensino de História esse projeto de identidade nacional baseado na exposição de fatos que deixassem evidente a função dessas elites em servir à pátria.

A elevação das classes dominantes, a construção de um senso moral e cívico e a centralidade nas figuras masculinas eram as formas de construir essa tradição identitária que ignorava as participações coletivas, os conflitos e as contradições nos processos históricos.

A partir da década de 1930, no contexto da Era Vargas, o ensino de História, até então facultativo e utilizado para aqueles que pretendiam ingressar no ensino superior,

---

<sup>7</sup> Escola teórica surgida na Alemanha no século XIX e depois de difundida amplamente na França influenciou o conhecimento histórico no Brasil até a década de 1970. Entende a História como busca da verdade, chegando o mais próximo possível do real. Nessa concepção a tarefa do historiador é reunir uma quantidade de informações sobre os fatos, presentes em documentos, para organizar e interpretar objetos ou fenômenos.



passou a agregar um caráter nacional e centralizador à identidade brasileira. O que se aprendia nas escolas era utilizado para sedimentar valores nas salas de aula, nas ruas e espaços públicos, onde por intermédio das festas cívicas e desfiles se cultuavam os heróis da pátria, heróis locais, oligarcas fundadores das cidades e bandeirantes construtores do imenso território brasileiro.

Os pressupostos iluministas foram os vencedores de uma concepção de História da Humanidade, fortalecendo a ideia de racionalidade do homem e tendo o Estado-Nação como agente principal da civilização moderna. A cronologia continuava a organizar os conteúdos históricos escolares, tendo como meta o progresso tecnológico criado pelo homem branco. A História da Civilização e a História do Brasil, destinava-se a operar como formadoras da cidadania e da moral e cívica." (BITTENCOURT, 2004, p.80).

Somente na segunda metade do século XX essa realidade do ensino começou a mudar, após o fim da Era Vargas e a partir das reflexões dos impactos e horrores causados pela lógica do desenvolvimento tecnológico das ditas civilizações europeias, sobretudo os impactos das Segunda Guerra Mundial.

Entidades internacionais como a UNESCO se posicionaram evidenciando um movimento que já existia de correntes críticas que propunham uma renovação curricular baseada nas problematizações dos fatos e fenômenos históricos, para além da sua simples exposição, propondo um processo educativo que necessitava ser humanitário.

No Brasil, esse processo acompanhou movimentos de transformação que propunham outras perspectivas para o ensino de História. Surgiram propostas de renovação metodológica em que a aprendizagem pudesse acompanhar qualitativamente a ampliação do acesso à escola diante do processo de urbanização e industrialização que o país passava. A ideia central era que a educação escolar superasse a função de apenas instruir sobre os feitos dos grandes heróis nacionais.

No entanto, essas propostas não conseguiram se efetivar, mesmo que de alguma maneira estivessem presentes em situações pontuais primeiro pelo caráter tecnicista que muitos materiais didáticos adotavam, privilegiando ainda a construção de uma identidade nacional sem conflitos e focada na instrumentalização para o mercado de trabalho, e segundo pelo golpe de estado civil-militar, que seguido de uma ditadura (1964 - 1985), freou os avanços conquistados no sentido de desenvolver um ensino de História como conhecimento autônomo e crítico.

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), houve retrocessos e o retorno às simplificações de conteúdo com a efetivação da Lei 5692/71 que dissolveu a disciplina de História e instituiu os Estudos Sociais e a criação de licenciaturas curtas uma formação aligeirada (realizadas em dois anos ao invés de quatro nas chamadas licenciaturas plenas) oferecidas aos professores da educação básica. A falta de profundidade dizia-se necessária pelos proponentes, para suprir a falta de professores existente no país, entretanto, a intenção de esvaziar o ensino da disciplina de História vinha camuflada por um discurso de que os conteúdos deveriam ser transmitidos de forma simples no anseio de atender a todos (SAVIANI, 2008).

Esse processo dificultou que as novas concepções sobre o ensino de História, firmadas a partir da segunda metade do século XX e que buscavam romper com as características tradicionais de ausência de problematização e participação coletiva nos processos históricos, chegasse às escolas.

O cenário do ensino de História no Brasil começa a se modificar somente a partir da década de 1980 com o início da redemocratização. A emergência das demandas dos diversos grupos sociais se expressa na constituição de 1988, e nesse processo reaparecem, no espaço político brasileiro, o debate reivindicando políticas educacionais voltadas a um processo de democratização do ensino. A LDB, lei 9394/96 e os PCNs 1997, são expressões desse movimento.

Esse movimento de mudança chega na organização dos livros didáticos duas décadas depois com a exigência de inserção de novos conteúdos e concepções históricas orientadas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 de obrigatoriedade e inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos. Dessa forma, inicia-se uma orientação de mudanças no ensino que poderiam impactar na organização dos livros didáticos.

Essas leis, fruto de lutas históricas de diversos movimentos sociais, representam um marco na possibilidade efetiva de construção de novas memórias coletivas sobre nossa identidade e nosso passado, além de possuírem um papel importante como contraponto à memória oficial da nação.

Considerando o histórico evidenciado acima, que durante o governo militar houve uma intencionalidade de selecionar acontecimentos da história oficial e excluir outros fortalecendo uma tradição de ensino focada nos grandes fatos, é oportuno a

observação que nesse momento de institucionalização não se garantiu a obrigatoriedade de temas como os crimes cometidos pelo Estado durante o período da Ditadura Militar (1964 - 1985)<sup>8</sup>.

Essa observação se faz pertinente pois, tanto nos objetivos da Lei 9.394/96 - LDB quanto no próprio percurso de renovação do ensino de História, está presente a necessidade de superação dos retrocessos cometidos pelas ações dos governos da Ditadura Militar. Nesse sentido, vale ressaltar que, mesmo com a Lei 9.394/96 - LDB, a não garantia de alguns temas no currículo também se torna um elemento relevante para a análise dessa pesquisa já que no projeto educacional dos governos militares a diluição da disciplina de História em Estudos Sociais, em conjunto com os conteúdos de educação moral e cívica, priorizava um currículo comum que tinha como base a simplificação do conteúdo e conseqüentemente a restrição dos processos históricos.

Os retrocessos gerados pelas reformas educacionais do período da Ditadura Militar influenciaram, além do conteúdo, na organização de um ensino que interfere na forma como a sociedade interpreta a realidade pois como aponta (SAVIANI, 2008) a política educacional e as realizações da Ditadura Militar no Brasil evidenciam aspectos que se fazem presentes até hoje na educação e na sociedade brasileira. (SAVIANI, 2008)

Outro aspecto importante sobre as ações de renovação no ensino de História, é que mesmo com o fim do período ditatorial em 1985, durante o processo de abertura democrática se manteve a concepção da historiografia memorialística que como foi discorrido na seção 3.2.1, manteve aspectos da visão tradicional da História, a qual, por sua vez, se mantém também nos livros didáticos ao tratar o tema da Ditadura Militar.

Por essas razões, torna-se válido nos questionarmos se apenas a retomada da disciplina de História como autônoma seria suficiente para garantir que o seu ensino se modificasse para atender as demandas de um Estado Democrático, e isso significa se questionar sobre metodologias, conteúdos e concepções historiográficas presentes nos livros didáticos de História. A análise de como o conceito de Ditadura Militar está sendo tratado nos livros pode contribuir na investigação se o processo de renovação está de fato ocorrendo.

---

<sup>8</sup> Página Inicial - CNV - Comissão Nacional da Verdade ([memoriasreveladas.gov.br](http://memoriasreveladas.gov.br)) – pegar página que fala da sugestão de mudança nos currículos.

### 3.2.2.2 Ensino Do Conceito De Ditadura Militar Presente Nos Livros Didáticos De História

Realizamos um estudo bibliográfico de pesquisas sobre o ensino do tema de Ditadura Militar que se relacionam com os livros didáticos, a partir das discussões dos conteúdos apresentados por esses livros, traçamos um panorama de como o conceito de Ditadura Militar aparece nos livros publicados a partir da redemocratização.

O panorama bibliográfico foi construído a partir e uma pesquisa bibliográfica nos repositórios institucionais da UFSCar, da USP e Biblioteca digital de teses e dissertações brasileiras, seguindo o seguinte percurso:

No Repositório Institucional da UFSCar (<https://www.teses.usp.br/https://repositorio.ufscar.br/>) procuramos pelos termos: “educação e ditadura militar”, “educação e ditadura civil – militar” e “ditadura militar no Brasil” no campo assuntos. Apareceram 20 trabalhos, dos quais, 5 estavam relacionados ao tema da educação e tratavam da produção educacional, da atuação dos professores e dos materiais didáticos no período da Ditadura Militar.

No repositório da biblioteca digital da USP (<https://www.teses.usp.br/>) utilizamos os termos: “conceito de ditadura” no campo *palavra-chave*, “ensino de história” no campo *área* e “Ditadura” no campo *resumo*. Dos quais selecionamos os trabalhos divididos por enfoques: 3 pesquisas relacionando ensino de história e livro didático e 3 pesquisas sobre ensino de história pela percepção dos professores.

No repositório da Biblioteca digital de teses e dissertações brasileiras (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>) utilizamos os termos “ensino de história” e “ditadura militar” no campo *todos os campos*. Apareceram 250 resultados. Dos quais selecionamos por enfoques: 3 pesquisas que fazem uma análise do tema ditadura militar nos livros didáticos do ensino fundamental no Brasil; 3 trabalhos que fazem uma análise do tema ditadura militar nos livros do Ensino Médio no Brasil e 2 trabalhos que fazem uma análise do tema Ditadura Militar nos livros didáticos do Brasil de forma geral.

Percebemos que os trabalhos que relacionam os dois temas: “Ensino de História” e “Ditadura Militar”, se dividem em 3 grandes tipos:

- Ensino de história no período da Ditadura Militar; que concentra a maioria dos trabalhos.
- Ensino de história sobre esse tema, por meio da análise de livros didáticos; que concentra uma quantidade de trabalhos significativos sobre os livros didático no período da Ditadura, mas também apresenta trabalhos que analisam livros didáticos posteriores a redemocratização;
- Ensino de história sobre esse tema na percepção de alunos e professor.

A parti da leitura, análise e estudo desses trabalhos desenvolvemos o panorama que será exposto nessa seção.

Algumas das referências pesquisadas além de analisar os livros didáticos produzidos após a democratização, também consideram os livros didáticos produzidos durante o período da Ditadura Militar, como forma de comparação e análise. Embora o recorte deste trabalho seja analisar os livros produzidos após o fim da Ditadura Militar, consideramos esses trabalhos para o nosso panorama, devido sua relevância nas discussões sobre o tema do ensino da Ditadura Militar.

Com objetivo de auxiliar no processo de análise, fizemos uma divisão dos trabalhos selecionados da literatura em 2 blocos referentes a forma como os livros didáticos desenvolvem o tema da Ditadura Militar: privilegiando a manutenção de uma perspectiva tradicional do Ensino de História, presente na subseção 3.2.2.2.1 e a partir do silenciamento de grupos sociais na constituição dos processos históricos, presente na subseção 3.2.2.2.2.

#### 3.2.2.2.1 Manutenção da perspectiva tradicional do ensino de História

Segundo o trabalho de Rocha (2008) os livros didáticos utilizados e produzidos durante a Ditadura Militar, tinham o objetivo de transmitir o projeto político dos governos, por meio da concepção tradicional do ensino de História, para consolidar ideias de civismo e formar cidadãos obedientes e dóceis aptos a reproduzir fatos e conteúdo. Os livros “eram elaborados com a intenção de levar o aluno a memorizar e repetir lições, pouco ajudando na sua formação intelectual. Na prática, aprender era sinônimo de reproduzir.” (ROCHA, 2008, p.132).

Tanto em relação ao conteúdo quanto à metodologia, se resgata a concepção positivista do século XIX: centrada no modelo factual, com o objetivo de expor e transferir conteúdos e reforçar o discurso de heróis, homens, vencedores e constituintes de um grupo salvador da nação.

O trabalho de Paloma (2014) também analisou os livros didáticos produzidos pela visão de uma parte dos militares, pois mesmo se concentrando em livros pós-período de redemocratização, ela analisa as produções da editora do exército. Em seu trabalho pontua que estes livros didáticos, além de manter uma lógica tradicional de organização do conteúdo, igualmente apontada pelo trabalho de Rocha (2008), revela expressões que buscam legitimar uma ideologia de justificativa dos militares sobre a Ditadura Militar, como “movimento” e “revolução” para se referir ao golpe de Estado.

Ainda que os livros da editora do exército não sejam a maioria dos vinculados no país, e estejam fora do recorte dessa pesquisa, que se dedica aos livros aprovados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, o trabalho de Paloma (2014) contribui ao evidenciar uma proposta didática organizada pelo exército na qual as ideias de civismo e amor à pátria se vinculam a uma concepção de ensino de suposta imparcialidade e que se fortalece na abordagem linear e factual.

Essa organização tende a se manter, como demonstra o trabalho de Reis e Prado (2012), ao pontuar de forma mais ampla que a permanência da perspectiva tradicional baseada na tendência dos livros didáticos em tratar o conteúdo da Ditadura Militar de maneira factual e linear se relaciona a falta de elementos nos livros que oportunizem a problematização do conhecimento histórico.

O trabalho de Silva e Fonseca (2010) sinaliza que esse aspecto linear e factual presente nos livros didáticos e que compõem o que estamos chamando de perspectiva tradicional do Ensino de História, está diretamente relacionado à tradição empirista presente na historiográfica memorialística, e que essa concepção didática baseada em um critério temporal da civilização europeia, apresenta os conteúdos de forma fragmentada, mascarando contradições e impedindo o desenvolvimento da reflexão e da criticidade, que como demonstramos na seção 3.1 são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento científico.

Os conceitos histórico-geográficos, quando abordados, eram de tal forma fragmentados e naturalizados que mascaravam as contradições e não possibilitavam o desenvolvimento de habilidades e competências como criticidade, criatividade, reflexão e compreensão. (SILVA E FONSECA, 2010, p.26).

Circe Bittencourt (2018), ao aprofundar o debate sobre o uso do livro didático no ensino de história, demonstra que a manutenção da perspectiva etnocêntrica, ou seja, dividida em etapas evolucionistas revelam uma concepção conservadora tanto da História como da organização curricular. Essa análise vai ao encontro de outro aspecto relevante dos apontamentos de Silva e Fonseca (2010), que demonstram em suas pesquisas como diante de avanços nas propostas para o Ensino de História, permanece uma espécie de cultura que acaba determinando uma tendência à escolha pelo tradicional, o que movimenta os livros didáticos a privilegiarem essa organização.

A questão sobre a organização temática e cronológica dos livros é importante no sentido de apontar como determinados temas e conceitos estarão presentes de forma diluída, fragmentada e obedecendo a uma ordem linear e evolucionista ou promovendo problematizações e criticidade. Essa questão nos leva a um segundo ponto evidenciado pelo panorama bibliográfico: a ausência de problematizações e da participação de grupos sociais nos acontecimentos históricos.

#### 3.2.2.2.2 Silenciamento de grupos sociais dos processos históricos.

Em seu estudo sobre a Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras, Rocha (2015) aponta um conjunto de produções didáticas que mantém a tendência de uma visão positiva sobre o período da Ditadura Militar. Ela sinaliza produções que trazem interpretações como “Movimento” ou “Revolução” aos acontecimentos de 31 de março de 1964 e consolidam uma interpretação tradicional próxima à dos militares, também exposta nos trabalhos de Paloma (2014) e Rocha (2008).

Entretanto, essa permanência da perspectiva tradicional acontece paralelamente à algumas concepções críticas sobre o período que começam a aparecer nos livros didáticos a partir da década de 1980 ainda que de forma tímida. Nesse movimento o conceito de Ditadura e de Golpe aparecem como contraponto à Movimento e Revolução.

A denominação de Ditadura Militar para o processo histórico transcorrido entre 1964 e 1985 passou a ser utilizada nos títulos e menções presentes nos livros didáticos de história a partir do reconhecimento tácito do período como ditadura e da possibilidade de sua enunciação como tal. As narrativas sobre a ditadura foram se transformando ao longo da década de 1980. É nesse momento que os livros didáticos começam a afirmar a existência de um período ditatorial e a mencionar o golpe militar, alguns deles de forma ainda tímida. (ROCHA, 2015, pg.103)

Rocha (2015) pontua que mesmo aparecendo as nomenclaturas “Ditadura” e “Golpe” em diferentes livros didáticos existe um foco no protagonismo das forças armadas no desenvolvimento dos processos históricos. Isso levanta a questão sobre a participação da sociedade civil na ditadura e no golpe e o silenciamento de determinados grupos sociais na constituição dos processos históricos.

O trabalho de Silveira (2015) apresenta essa questão ao apontar que alguns livros tendem a apresentar uma certa invisibilidade da sociedade civil no golpe enquanto, na mesma construção narrativa, os grupos sociais só aparecem em maior expressão no momento da reabertura política.

Os livros didáticos, ao darem protagonismo às forças armadas, silenciam sobre o consentimento social perante o Golpe e a Ditadura. Entendemos que essa tendência de silenciamento e impessoalidade presente nos livros didáticos e revelada pelas pesquisas, reforçam uma história sem sujeitos que esconde a tradição autoritária presente na sociedade brasileira, tradição esta que contribuiu para sustentar a Ditadura Militar.

O trabalho de Schroeder e Masiero (2013) aponta que entre 1995 e 2012 houve uma evolução dos livros didáticos no sentido do uso dos documentos, principalmente das imagens, e no trabalho com a ideia de Ditadura Militar como um período de autoritarismo e que principalmente em relação ao golpe, embora poucos livros cite o termo “civil-militar”, os textos apresentam que houve participação de setores da sociedade civil nesse processo.

Entretanto, Júnior e Sebá (2019), em sua análise dos livros no PNLD de 2017, que mesmo com o acréscimo de informações e documentos nos livros didáticos com o passar dos anos, no geral as narrativas não apresentam a participação de vários grupos sociais no período todo da Ditadura Militar. Ou ainda, que os livros didáticos não se preocupam em apresentar diferentes perspectivas históricas acerca dos eventos que a compõem esse período. Em sua maioria, os livros não privilegiam uma pluralidade de



experiências contribuindo para a permanência de narrativas históricas tradicionais, focada nos militares.

Junior e Sebá (2019) vão concluir que a tendência à uma concepção tradicional não proporciona uma leitura crítica do conteúdo e diferentes relações com as questões do presente, pois as narrativas não evidenciam o caráter constitutivo e processual da história, oferecendo descrições de conteúdos e resultados.

Beatriz Sarlo (2007) afirma que a escola, com apoio dos livros didáticos, trabalha com narrativas simplificadas com começo, meio e fim, pois se guiam por uma tradição que pressupõe uma apresentação sequencial e causal, diante da grandeza e complexidade de todo conhecimento produzido pela humanidade.

Em contraponto, aparece a visão de Rocha (2015) de que não há problema nas narrativas em apresentarem um começo, meio e fim delimitados, entretanto ressalta que não aparece na maioria dos livros, uma relação crítica entre essas partes que possibilitem a criação de um potencial de compreensão de sentido sobre a Ditadura Militar e suas complexas ligações.

Em síntese os trabalhos de Rocha (2008), Paloma (2014), Reis e Prado (2012), Silva e Fonseca (2010) e Circe Bittencourt (2018) apontaram que os livros didáticos possuem uma tendência a apresentar o conteúdo de forma factual e linear que favorece a manutenção da perspectiva tradicional do ensino de História. Essa orientação cria uma impressão de imparcialidade e de desenvolvimento evolucionista do processo histórico, como se os acontecimentos tivessem uma orientação única de causa e consequência e não de movimento.

Já os trabalhos de Rocha (2015), Silveira (2015), Schroeder e Masiero (2013) e Junior e Sebá (2019) apontaram que os livros didáticos de forma geral, não consideram uma pluralidade de participação de setores sociais na constituição dos fatos históricos. Evidenciam a ausência, a invisibilidade, e o silenciamento dos livros didático referente a presença de grupos sociais como sujeitos ativos na constituição dos processos históricos em contrapartida a uma tendência de foco nas ações dos militares e das forças armadas.

A partir do panorama da literatura entendemos que a concepção tradicional de ensino de história presente nos livros didáticos privilegia a percepção histórica

memorialística, e se apresenta em oposição à uma concepção histórica de problematização dos acontecimentos, de pluralidade de narrativas e de foco no caráter processual. Esses pontos aparecem como um dificultador no desenvolvimento da compreensão da ditadura militar pela perspectiva conceitual.

O panorama historiografia realizado sobre o ensino do tema, a partir de como ele se apresenta nos livros didáticos, nos deu como elementos de constituição dos nexos conceituais a questão da **concepção tradicional do ensino de história**, voltado ao factual e os desenvolvimento linear dos acontecimentos e da **ausência de grupos sociais na constituição dos fatos históricos**, que oculta concepções e dificulta a compreensão da totalidade.

### 3.3 OS NEXOS CONCEITUAIS DO CONCEITO DE DITADURA MILITAR.

O ensino de História no Brasil se constituiu durante o século XIX e começo do XX na concepção empirista e focada na instrução, memorização e aprendizagem dos fatos e marcos tradicionais. O objetivo era a construção de uma identidade nacional patriótica, baseada no feito de heróis que agiam no sentido de promover a evolução da nação. As problematizações, os conflitos e a presença de diferentes grupos sociais na constituição dos processos históricos estavam fora dessa concepção de ensino.

Iniciaram-se, a partir da década de 1980, movimentos de renovação que geraram mudanças significativas na historiografia, consolidando conceitos importantes para compreensão dos processos históricos, além da incorporação de concepções didáticas focadas na problematização, investigação e desenvolvimento intelectual. Essas mudanças chegaram à educação escolar a partir da década de 1990, possibilitadas por leis que orientavam uma política educacional voltada para a democratização e os livros didáticos foram recursos importantes nesse processo devido seu poder de alcance nacional.

Entretanto, no percurso do ensino de História no Brasil ocorreram retrocessos significativos e durante o período da Ditadura Militar (1964 - 1985) as concepções tradicionais da educação reforçaram suas raízes de um ensino tradicional voltado aos grandes fatos em detrimento dos conflitos, contradições e diferentes agentes históricos. A interpretação historiográfica memorialística produzida depois da abertura democrática

alimentou essa concepção de ensino e consolidou mitos e estereótipos que até hoje estão presentes no senso comum e nos livros didáticos e na cultura de parte dos professores.

Dado esse panorama da historiografia e do ensino de História percebe-se que não houve a superação de uma forma de ensino voltada à memorização e ao objetivo de expor e transferir conteúdos que reforçam o discurso de heróis, homens, vencedores e constituintes de uma elite salvadora da nação, mantendo-se uma perspectiva tradicional do conhecimento. Por isso buscamos compreender quais elementos presentes nos livros didáticos favorecem uma organização do ensino que vai no sentido oposto, ou seja, organiza os conteúdos de forma a possibilitar a capacidade de análise e problematização em direção a construção do conhecimento por meio do desenvolvimento do pensamento científico.

Para Vigotski (2020) a aprendizagem se dá no desenvolvimento do pensamento teórico, que se fundamenta nos conceitos científicos e constituem a transição de uma estrutura de generalização a outra, por meio de vínculos associativos que se dão de forma complexa.

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização. (VIGOTSKI, 2020, p.246).

Esses vínculos associativos, vêm da realidade objetiva que possui tensões, conflitos, contradições e movimento. Por isso a aprendizagem conceitual vai além da observação dos elementos externos e se constitui na fluência da elaboração do conhecimento, ou seja, no movimento de relação entre os conceitos, internos e externos. (SOUSA, 2018)

A realidade objetiva contém os reflexos dos resultados do conhecimento do objeto, que decorrem do movimento, da fluência, da interdependência, do pensamento humano. É o mundo das sensações elaborado pela práxis humana, abstraído e logicamente formalizado pelo pensamento em conceitos. Contém a verdade elaborada pelos homens. Tal realidade, ao ser pensada e elaborada, considera os nexos internos e externos presentes no movimento lógico-histórico do pensamento humano. (SOUSA, 2018, p. 46)

Partindo dessas considerações podemos entender uma possibilidade de construção do pensamento científico do conceito de Ditadura Militar, já que ele considera a compreensão dos fatos históricos que o constituíram, mas também o movimento de desenvolvimento de diferentes conceitos que expressam a identificação e

o entendimento do período enquanto uma Ditadura Militar em sua totalidade. Essa perspectiva conceitual de totalidade

Em contrapartida, como foi exposto pela análise apontada em pesquisas anteriores (Rocha, 2015) diferentes livros didáticos desenvolvem uma narrativa fragmentada sobre o período da Ditadura Militar que identifica, por exemplo, elementos de violência e repressão à apenas um período específico do regime, como os anos de chumbo. Essa apresentação do conteúdo ainda favorece categorizações da historiografia memorialística (FICO, 2004) que separa presidentes militares entre moderados em oposição aos da linha dura.

Quando essa opção fragmentada de organização do conteúdo ocorre, os elementos de violência e repressão aparecem como empíricos, ou seja, relacionados à momentos ou presidentes específicos. Se o ensino desenvolvido estiver voltado para essa análise fragmentada de aspectos como violência e repressão, a compreensão do conceito de Ditadura Militar estará limitada aos elementos externos tanto do presidente em questão, quanto da compreensão do período como um todo.

Por essa razão o entendimento do período da Ditadura Militar enquanto conceito científico depende da compreensão das representações estáticas de violência e repressão, por exemplo: da apresentação do fato em si, de mapas que o represente, de imagens ou charges que o abordem, mas também de considerar a lógica dos significados que os ligam, no movimento de suas relações, como por exemplo a percepção de que ações de violência e repressão estavam ligadas à um projeto autoritário de poder. Nesse sentido, é necessário considerar os elementos externos em relação a um todo menos específico e mais geral.

Ao nos aproximarmos para conhecer o todo que contém e está contido nos objetos, o foco do conhecimento deixa de ser o aspecto linear da história, enquanto sucessão de fatos e passa a ser o substancial, que é na verdade, a mutabilidade da história dos objetos contida e que contém uma realidade indivisível em constante movimento. O cerne dessa realidade é a fluência, o movimento, a transformação, e não a fragmentação do próprio pensar humano que contém a interdependência, característica fundamental do movimento do pensamento (SOUSA, 2018, p.47)

Dentro dessa perspectiva e como demonstrado pelo panorama bibliográfico da seção 3.2.2.2 os livros didáticos podem ter apresentado avanços na forma de apresentação dos conteúdos factuais, na ampliação e diversidade de documentos e no

acréscimo de temáticas de povos historicamente oprimidos no currículo. Porém, além desses aspectos, entendemos que os conteúdos ali presentes precisam favorecer o desenvolvimento de generalizações que levem a compreensão do todo como colocado por Sousa (2018).

É o processo de generalização dos elementos internos e externos do objeto ou fenômeno que promovem, ao mesmo tempo, a tomada de consciência e sistematização do conteúdo (VIGOTSKI, 2020). A tomada de consciência se dá quando os fenômenos são apresentados de forma que se percebam suas identidades e a hierarquia que abrange o que é específico e o que é geral.

Dessa forma cria-se a possibilidade de construir inter-relações no interior do fato histórico e do pensamento. Utilizar a consciência dessas inter-relações em outros contextos do mesmo período histórico é ter um domínio conceitual sobre o período, pois é possível compreender o tema para além do conteúdo observável, ou seja, compreendê-lo por meio dos seus nexos conceituais, ou ainda, do seu sistema hierárquico interior mediado por outros conceitos (VIGOTSKI, 2020).

Nesse sentido consideramos como integrantes do processo de desenvolvimento do pensamento científico de Ditadura Militar a inter-relação de outros conceitos como **violência, repressão, golpe e polarização política** que serão considerados externos ou internos a partir da abordagem em que forem apresentados pelos livros didáticos.

Como nexos externos do conceito de Ditadura Militar consideramos os fatos ocorridos durante o período do regime político, ou seja, os elementos perceptíveis e observáveis relacionados aos acontecimentos históricos.

Como nexos internos do conceito de Ditadura Militar consideramos os elementos de fluidez e movimento que criam significados e foram logicamente formalizados pelo pensamento ao longo da história. Para sistematizar esses elementos utilizamos os fundamentos da teoria histórico-cultural, descritos na seção 3.1 com os elementos presentes no desenvolvimento do conceito de Ditadura Militar, descritos na seção 3.2 e eles dizem respeito à aspectos que diferenciam memória e história; às diferenças historiográficas do conceito de Ditadura Militar e a forma como o conceito

foi apresentado no ensino de História por meio dos livros didáticos a partir da redemocratização.

Por fim para que ocorra a possibilidade de desenvolvimento do pensamento científico, ou ainda, que o aluno seja sensível aos conflitos inerentes aos processos sociais e os elos que os compõem, relacionamos os nexos internos e externos para apresentar o que entendemos ser dois nexos conceituais de Ditadura Militar: o nexo 1: autoritarismo, e nexo 2: ruptura democrática. As relações que estabelecemos estão expostas a seguir nas seções 3.3.1 que discorre sobre o nexo de Autoritarismo e 3.3.2 que discorre sobre o nexo de Ruptura Democrática.

### **3.3.1 Nexo 1 – Autoritarismo**

Os conceitos de “violência” e “repressão” podem ser considerados elementos empíricos e nexos externos que compõem o período da Ditadura Militar no Brasil, pois aparecem, frequentemente em documentos, narrativas e livros didáticos quando tratamos o tema da Ditadura Militar. Pode-se identificar elementos comuns dessas ocorrências, em aspectos e momentos diferentes na organização do conteúdo nos livros didáticos de História.

Ao analisar as narrativas dos livros didáticos sobre a Ditadura Militar, tanto o trabalho de Rocha (2015) quanto o de Junior e Sebá (2019) demonstram que as ações de “violência” e “repressão” aparecem, geralmente, integradas a um governante ou momento específico: a governantes representantes da ala mais autoritária e de posições mais radicais chamada de “linha dura”, a momentos específicos como os anos após 1968 quando as ações de violência se avolumaram ou se tornaram mais conhecidas denominados de “anos de chumbo”, ou ainda à expressões como “porões da ditadura” para se referir à ações que era feitas fora da institucionalidade, de forma ilegal e escondida.

Os dois trabalhos também pontuam a problemática, presente nos livros didáticos da História, da exclusão de determinados grupos da sociedade na participação dos processos históricos. Segundo as pesquisas, a maioria das narrativas se concentra nos feitos, geralmente heroicos, dos presidentes; e quando não especifica os momentos de violência, apresenta aspectos positivos do período como o “milagre econômico” e a “abertura democrática”.

As duas análises apontam que essas vinculações fragmentadas e esse uso de termos genéricos, na intencionalidade de facilitar o conteúdo aos alunos, acabam por distanciar os atos de violência e repressão da vida cotidiana do período. Ou ainda a interpretação de que a “violência” e “repressão” foram ações que aconteceram isoladamente, como por exemplo apenas nos “anos de chumbo”, ou seja, em um momento específico do regime ditatorial, senão por gestores específicos da chamada “linha dura”.

Exemplos dessa interpretação fragmentadas se evidenciam também na presença constante da repressão ligada aos grupos da “linha dura”, ou ainda no oposto, quando na ausência de elementos de “violência” e “repressão” relacionados a determinados presidentes, como Castelo Branco, apresentado como moderado em uma oposição dicotômica com generais mais radicais. Essas formas de interpretação da história não atribuem, segundo Rocha (2015), uma percepção de todo ao período (1964-1985) e enfraquecem a compreensão do sentido da Ditadura Militar.

Nos casos expostos “violência” e “repressão” aparecem como conceitos na perspectiva do pensamento empírico e não teórico, pois é por meio da percepção, observação e comparação de exemplos do conteúdo, ou seja, de elementos perceptíveis do conceito, que se desenvolve o entendimento dos fatos ocorridos. Segundo os atributos característicos do pensamento empírico expostos por Sforni (2003) “violência” e “repressão” nesse contexto do processo de ensino e aprendizagem se tornam representações, em forma de palavras, para expressar características perceptíveis das ações do período da Ditadura Militar.

Os conceitos de “violência” e “repressão” encaminharão um nexos conceitual de Ditadura Militar quando oportunizarem a compreensão de que estão presentes mesmo que de forma não observável, mas em relação a outras situações inter-relacionadas que expressem as complexas relações entre sociedade e Ditadura Militar. O escasso acontece nos livros didáticos, á que segundo as pesquisas de Rocha (2015) e Junior e Sebá (2019) as narrativas sobre o período nos livros didáticos tendem a não relacionar as partes que compõem o período todo, não apresentam clareza sobre os agentes históricos e não privilegiam o caráter complexo e processual dos acontecimentos.

Poucos livros didáticos também apresentam os aspectos debatidos pela historiografia recente de forma a oferecer problematizações. Um exemplo disso é o debate em torno da participação efetiva dos civis no golpe ou durante o regime, essa questão é fundamental para contextualizar como a sociedade participou do processo de construção do golpe, pois vivia um contexto de polarização política no qual metade dos grupos sociais envolvidos viam no golpe uma possibilidade de solução.

Há um cenário de polarização política antes do golpe que é constituído por diferentes setores sociais que desaparecem das narrativas do início do período da Ditadura Militar. As concepções conservadoras dos diferentes grupos sociais e que foram assumidas pelos presidentes militares durante o período em que estiveram no poder, desaparecem da construção histórica dos livros didáticos do período posterior ao golpe. Dessa forma, esses grupos sociais ficam isentos da responsabilidade dos atos de violência e repressão vinculados a consolidação da Ditadura Militar, escondendo que nesses grupos sociais já havia uma concepção autoritária.

Existe descontinuidade no estabelecimento dos personagens da sociedade civil e militares na narrativa sobre a ditadura civil-militar brasileira. Como visto no segmento anterior, existe uma tendência no conjunto das coleções de apresentar a sociedade à época de Jango dividida entre concepções ideológicas acerca de seu projeto. Durante a ditadura os setores de vanguarda, ou de esquerda, permanecem existindo e agindo de diversas formas e os conservadores, ou de direita, desaparecem da cena pública, não sendo mais mencionados. Os «militares» e cada presidente em seu período, passam a personalizar o pensamento e a ação conservadora. Em grande parte das coleções, no fim da década de 1970 e início da de 1980, no momento da abertura, toda a sociedade como que ressuscita – de forma coesa – participando de passeatas e manifestações públicas, fortalecendo movimentos sociais diversos, como sindicatos e associações, propondo e endossando ações pelo fim da ditadura. (ROCHA, 2015, p.235)

Percebe-se que a centralidade da narrativa nos feitos dos presidentes e a ausência ou seleção de quais grupos sociais vão aparecer no processo de construção desse período muda o sentido que damos à aspectos como “violência” e “repressão”, pois podemos enxergá-los isoladamente ou conectados com outros sentidos, como a de um conservadorismo autoritário.

O texto historiográfico pode ser um oportuno recurso na aprendizagem conceitual, pois ele apresenta na sua essência um debate, uma problematização sobre o período. Porém, como apontam Junior e Sebá (2019), apenas um livro, de todos



analisados em suas pesquisas, apresenta textos historiográficos e ainda o fazem de forma ilustrativa, como mais um documento representativo do período e não como um aspecto de problematização de que a sociedade civil também participou do golpe e dessa forma tinha responsabilidade pelas ações violentas e repressivas necessárias para colocá-lo em ação.

O debate historiográfico ajuda a compreender que essa concepção fragmentada sobre o período é útil para construir e consolidar um entendimento dos anos de Ditadura Militar que não responsabiliza setores civis pela violência e atos de repressão presentes em todo o período (FICO, 2005). Por essa razão, narrativas que focam em explicar o período por meio das ações dos presidentes ou vertentes como “linha dura” ou “moderados” foram reforçadas pela tradição memorialística da década de 1970, adepta de um ensino tradicional, de memorização e exposição dos fatos como se fossem reflexo do real.

Para Davidov (1982) e a teoria materialista dialética do conhecimento, elementos de problematização e contradição que permitam aos alunos a compreensão de conceitos integrantes ao conceito de Ditadura Militar oportunizam a análises críticas em direção a superação de elementos perceptíveis dos conceitos.

Dessa forma para que se possibilite a construção de um sentido histórico do todo, que permite compreender o período entre 1964 e 1985 como de uma Ditadura Militar, apesar das suas heterogeneidades apresentadas muitas vezes de forma fragmentada, as ações de “violência” e “repressão” necessitam aparecer como conceitos na perspectiva do pensamento teórico e serem consideradas com as conexões históricas construídas pelas relações dos agentes participantes do período.

Os conceitos de “repressão” e “violência” nessa perspectiva, além dos elementos externos evidenciariam a interpretação historiográfica de que as diferenças presentes durante a Ditadura Militar, não podem ser considerados isoladamente, pois faziam parte de um projeto repressivo global, um cimento ideológico que perpassava todos os governos do período (FICO, 2005).

Ir além dos elementos comuns presentes em ações violentas e repressivas é percebê-los sistematicamente, em um exercício de análise crítica, e de tomada de

consciência sobre o movimento desses conceitos, em conjunto, e não somente ligados apenas à alguns setores sociais, ou sujeitos que os praticavam.

Segundo Leontiev (1983), a compreensão desse movimento em um processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer pela ação do professor na organização da atividade de ensino ou por atividades coletivas desempenhadas pelos alunos nas atividades de aprendizagem. Em qualquer uma dessas duas possibilidades, os livros didáticos podem facilitar ou dificultar o processo da aprendizagem conceitual, na medida em que oferecem elementos de problematização para desenvolver o conceito de Ditadura Militar ou reforçam interpretações proporcionados por uma apresentação factual dos acontecimentos históricos.

Os conceitos de “violência” e “repressão” que ocorrem na perspectiva do pensamento empírico podem se transformar em elementos essenciais dos conceitos científicos se inseridos na interpretação de um projeto repressivo de apagamento das narrativas. Nesse sentido, o livro didático pode trazer elementos que demonstrem esse apagamento. Daí a importância da atualização bibliográfica que traz novos grupos como agentes sociais do período, oportunizando diferentes perspectivas históricas, a pluralidade de experiências e análises dialéticas que revelam o movimento da sociedade.

Entretanto somente a presença desses grupos sociais não garante a compreensão conceitual do período em que eles se inserem, pois ainda em relação a participação da sociedade civil, alguns exemplos do movimento de resistência também aparecem de forma descontínua sem conexão com os processos históricos anteriores, assumindo um protagonismo forçado, que muitas vezes parece justificar às reações violentas contrárias exercidas pelos militares.

Dessa forma não basta os fatos históricos ou grupos sociais diversos aparecem como uma sequência de ações lineares e reações individuais, o objeto ou fenômeno de estudo precisa estar inserido em um todo integrado de forças e relações que transformam “violência” e “repressão” em conceitos de um sistema maior que possibilita uma compreensão sobre o período da Ditadura Militar dentro de uma totalidade.

Considerar “violência” e “repressão” de uma perspectiva conceitual no sentido de desenvolver o pensamento científico significa considerar as relações entre os processos históricos e a problemática de interpretações sobre eles, pois esse movimento de análise pode contribuir para fazer emergir aspectos como um projeto repressivo global e expor um sistema integral de autoritarismo, no qual aparecem os conceitos citados. Por isso consideramos o autoritarismo nexos interno do conceito de Ditadura Militar.

O autoritarismo é uma espécie de “diluição” da autoridade em posturas ou governos autocráticos que usam as ações de “repressão” e “violência” para efetivar esse o autoritarismo assume nesse movimento de constituição de um projeto repressivo global que liga os elementos externos (os acontecimentos) às relações de violência e repressão, que se expressam de diferentes formas.

A “violência” e “repressão” são considerados como nexos externos, porém, dentro de um sistema integral em movimento, passam a ser aspectos perceptíveis em outros momentos históricos, não só o da Ditadura Militar, então passam a integrar os nexos internos e constituir o nexos conceitual de autoritarismo.

Isso pode ser identificado em documentos de propaganda política do regime como o slogan “Ame-o ou Deixe-o” largamente veiculado em objetos e adesivados em automóveis e empresas de transporte de valores à época do regime.

FIGURA 1. IMAGEM DE PROPAGANDA POLÍTICA DA DITADURA MILITAR



Fonte: Resistência em Arquivo (wordpress.com)

As características violentas de perseguição a grupos específicos, considerados comunistas pelos governos militares ficam evidentes, numa clara alusão ao imperativo de estar no Brasil e ser servil ou deixá-lo, se servil não fosse.

Essa caracterização da perseguição à setores sociais específicos como violência podem ser identificados no estudo da Era Vargas, na qual também está presente a compreensão de uma tradição autoritária contra grupos considerados comunistas. A capacidade de compreender a transitoriedade do autoritarismo, presente nos dois contextos históricos diferentes, é uma capacidade teórica promovida pela aprendizagem conceitual. Assim como a percepção de elementos de violência e repressão relacionado à propaganda.

Em síntese, os aspectos de “violência” e “repressão” se tornam conceitos internos integrantes do conceito científico de Ditadura Militar quando em inter-relação com outros conceitos podem ser compreendidos, problematizados e analisados em movimento em relação aos fatos históricos. Eles não se prendem aos aspectos observáveis, são fluídos e transitam no próprio conteúdo ou ainda em outros contextos históricos.

Perceber o autoritarismo presente em Ditaduras diferentes (Militar de 1964 a 1985 e do Getúlio de 1930 a 1964) por meio das suas representações de “violência” e “repressão” contra grupos específicos, significa perceber esses elementos integrados em um sistema complexo e contraditório presentes na nossa constituição social. Essas características vão além do observável, necessitam de análise, reflexão.

Retomando Vigotski (2020) a abordagem conceitual é mais do que a soma de vínculos associativos de elementos observáveis. Nesse sentido, Ditadura Militar se torna um conceito científico, quando compreendida a partir das relações expressas na análise de elementos como “violência” e “repressão”. Relações essas que se ligam por meio do autoritarismo. Por isso esse sistema de relações, constitui o nexos conceitual de autoritarismo. A partir dessa perspectiva é possível perceber aspectos autoritários mesmo em momentos em que a “violência” ou a “repressão” não estão explícitas no objeto ou fenômeno estudado.

Apenas o nexos conceitual de autoritarismo e suas relações não constituem sozinho o conceito científico de Ditadura Militar. Outros nexos conceituais compõem essa compreensão, como por exemplo o de ruptura democrática que será exposto na próxima seção.

### 3.3.2 Nexo 2 – Ruptura democrática

A partir da década de 1980 os livros didáticos no Brasil deixaram gradativamente de utilizar o termo “revolução” e passaram a assumir o “golpe” para delimitar o início da Ditadura Militar. (ROCHA, 2015). Desde então, existe uma tendência das narrativas em considerar que em 1964 ocorreu uma ruptura do sistema político anterior. Esse conceito foi se consolidando no debate historiográfico e a partir da década de 2014 teve um salto nas suas problematizações ao reivindicar denominações diferentes para o fenômeno como “golpe militar” ou “golpe civil-militar” no sentido de expressar a participação de grupos sociais civis no acontecimento histórico. (NAPOLITANO, 2011).

O movimento ligado a essa historiografia, ao deixar mais complexo o contexto em torno do início da Ditadura Militar, demonstra que o conceito de “golpe” expressa mais que um marco cronológico ou um fato histórico de ruptura, mas que havia uma “polarização política” na sociedade brasileira da época que interferiu nos acontecimentos que constituem a Ditadura Militar.

Esse caráter de disputa, expresso na “polarização política”, aparece presente nos livros didáticos para narrar os acontecimentos que antecedem o “golpe”, entretanto, ele não se mantém de forma considerável nas narrativas dos livros didáticos após a ruptura democrática. Segundo Rocha (2015), o sentido mais claro que se revela na maior parte das narrativas didática é que o “golpe” aconteceu para resolver uma crise generalizada que desaparece após a instauração da Ditadura.

Nesse sentido, nos preocupamos nesse trabalho, em analisar a forma como esse termo aparece em relação ao contexto, ou mais especificamente se aparece expressivamente na forma empírica, se constituindo enquanto um nexos externo de expressão de elementos perceptíveis de encerramento de um período e marco do início da Ditadura Militar, ou em relação a outros conceitos, se constituindo então como um nexos interno no sentido de oportunizar uma interpretação conceitual científica sobre o período da Ditadura, que contempla as relações e os conflitos sociais.

Considerando que os nexos não se estabelecem em uma representação estática, mas nas relações (SOUSA, 2018), para analisar esse momento histórico de ruptura

democrática enquanto nexos conceituais vamos considerar “golpe” e “polarização política” como conceitos que podem ou não se apresentar nos livros didáticos de forma inter-relacionada, a fim de evidenciar se a compreensão do momento histórico que está sendo oportunizada contribui para o desenvolvimento do pensamento científico de Ditadura Militar.

É comum os livros didáticos apresentarem uma ideia de crise generalizada nos acontecimentos que antecedem ao “golpe”, isso é feito de forma problematizada com a apresentação de diferentes grupos sociais como constituintes dos históricos, criando um ambiente de “polarização política” que culmina na ruptura com a democracia.

A pesquisa de Rocha (2015) aponta que a “polarização política” vinculada ao golpe, não permanece nas narrativas didáticas nos acontecimentos posteriores, que a partir de então se ocupam em enfatizar a descrição da Ditadura Militar por meio de decisões, outorgas e ações dos presidentes. Isso ocorre, pois os livros didáticos apresentam uma tendência em apresentar o tema da Ditadura Militar em sequências temáticas fragmentadas, de começo, meio e fim, mas que não proporcionam uma relação entre as partes. Essa tendência também é constatada nas pesquisas de Sarlo (2007),

A fragmentação geralmente se apresenta da seguinte forma: antecedentes da Ditadura Militar (que inclui os acontecimentos do golpe e na maioria dos casos se localiza em outro capítulo diferente ao da Ditadura Militar); o período da Ditadura Militar (que em sua maioria foca nos nomes e feitos dos presidentes militares) e no desfecho do regime (que engloba os acontecimentos de abertura democrática).

Essa forma de organizar o conteúdo, dificulta uma proposta de sentido sobre as relações entre sociedade e a Ditadura Militar e uma análise do período que contemple uma totalidade. Nesse sentido e segundo Kosik (1976), o termo “golpe” não trataria apenas de um conjunto de fatos, mas de uma realidade material, como a de “polarização política” presente na sociedade brasileira da época. Essa realidade não estaria fragmentada, mas integrada como parte de um todo estruturado dialético, no caso a Ditadura Militar, no qual um acontecimento como a ruptura democrática, ou o conjunto deles, pode vir a ser racionalmente compreendido por meio de suas relações, se constituindo um nexo conceitual.

O “golpe” compreendido dessa forma fragmentada e isolada nos conteúdos dos livros didáticos, em que não se mantém o sentido de disputa social, vinculado à “polarização política”, sugere uma compreensão causal dos acontecimentos históricos, como apontado por Rocha:

Vemos que, apesar de todas as narrativas apresentarem a crise do governo Jango como o estopim da ditadura militar, a forma de construção do enredo e seu desdobramento em muitas delas não contribui efetivamente para o estabelecimento de sentido para as partes em disputa, repercutindo na compreensão da sequência causal do golpe (ROCHA, 2015, p.109)

Essa análise crítica destaca que as partes em disputa não estão presentes nas narrativas dos períodos que compõem a Ditadura Militar, o que nos permite compreender o termo “golpe” nessa relação com o conteúdo enquanto nexos externo e utilizado na perspectiva do pensamento empírico. Ou seja, ele é colocado apenas como um acontecimento que encerra um período e inicia outro, e esses dois momentos históricos aparecem como momentos ligados apenas pela linearidade de uma condução cronológica.

A “polarização política” não desaparece da sociedade brasileira após o “golpe”. Ela foi silenciada nas narrativas históricas sobre a Ditadura Militar por uma historiografia que ganhou força no período pós abertura democrática e esteve vinculada a visão dos militares favoráveis à ditadura. (FICO, 2004). Essa historiografia, contribuiu para consolidar uma memória positiva vinculada aos discursos dos militares de que o golpe era necessário para solucionar a crise.

O problema da linearidade cronológica baseada em uma sequência causal de fatos e da não relação dialética entre as partes, é induzir à conclusão de que os momentos pré-golpe e pós golpe (Ditadura Militar) não se relacionam, perdendo a possibilidade de um debate e problematização sobre a constituição social da época, que estava vivendo um momento de polarização política. Essa tendência dos livros didáticos em apresentar os conteúdos de forma linear e factual aparece nas pesquisas de Rocha (2015), Reis e Prado (2012), Junior e Sebá (2019), Silva e Fonseca (2010).

Percebe-se que o termo “golpe”, apresentado de forma fragmentada, e reforçado por uma organização de conteúdo factual e linear, se apresenta como um nexos externo

pois se resume a ilustrar uma sequência de fatos que termina na ruptura democrática. Esses fatos, não são problematizados enquanto elementos históricos que se constituem em relação com outros aspectos essenciais, como por exemplo o contexto de “polarização política”.

A “polarização política” aparece, mas também de forma externa, ilustrativa, já que a dinâmica social dos grupos que deram sustentação ao golpe e dos grupos que a ele resistiram não está relacionada ao momento seguinte de Ditadura Militar. A diluição da participação de grupos sociais nos fatos históricos que acontece da passagem do golpe para o momento posterior, evidenciada por Rocha (2015), também aparece em outras pesquisas que apontam a ausência de diferentes perspectivas aos acontecimentos históricos (JUNIOR e SEBÁ, 2019) e o silenciamento de grupos sociais (SILVEIRA, 2015), (BITTENCOURT, 2018).

É interessante observar que o projeto de apagamento das narrativas durante a Ditadura Militar foi executado por meio de mecanismos de violência e repressão do Estado, que assassinaram pessoas, perseguiram e exilaram opositores e desapareceram com provas, como demonstram os casos de Vladimir Herzog, Paulo Freire, Stuart Angel Jones e a confidencialidade de arquivos que somente serão abertos daqui a cem anos<sup>9</sup>. E atualmente, o mesmo projeto de silenciamento se perpetua, como herança, por meio de outros mecanismos, como nas lacunas de interpretação e compreensão dos fatos históricos.

Assim como no nexos conceitual do autoritarismo, a problemática do protagonismo dos militares, ou da não problematização dos grupos sociais na participação dos fatos históricos, apontam para um silenciamento de vozes nesse processo. Essa percepção aparece em diferentes pesquisas sobre as narrativas dos livros didáticos, como no trabalho de Junior e Sebá (2019), que pontua como, apesar dos avanços, o que prevalece nas narrativas didáticas é a ausência de pluralidade de experiências referente aos acontecimentos históricos.

Quando não são negligenciados pela narrativa dos livros didáticos, os grupos sociais aparecem de forma confusa e fragmentada ao longo das divisões temáticas que

---

<sup>9</sup> Página Inicial - CNV - Comissão Nacional da Verdade ([memoriasreveladas.gov.br](http://memoriasreveladas.gov.br)) – pegar página que fala da sugestão de mudança nos currículos.



compõe o período Ditaduras Militar como um todo. Os acontecimentos materiais se acomodam de forma a se adaptar a uma narrativa linear, permeada de relações de causalidade e, na maior parte dos momentos, focadas em ações individuais. Os períodos não trazem uma lógica de movimento e ligação entre os conflitos e os grupos sociais, prevalecendo as interpretações dicotômicas ou os silenciamentos que simplificam a compreensão.

Por essa razão, quando o conceito “golpe” aparece apenas como a expressão de elementos observáveis, ou ainda, quando expressa a simples associação de ações que romperam com o regime político anterior ele se constitui enquanto conceito externo da Ditadura Militar. Mesmo que o termo venha acompanhado da ideia de disputa, como nos termo “golpe civil-militar”, sem se ligar ao momento posterior, ele apresenta apenas elementos perceptíveis e se configura em ações que desconsideram a relação dialética parte-todo.

Por outro lado, o conceito “golpe” quando constituído em movimento com os grupos sociais e os acontecimentos históricos vai além da conclusão de ações que geraram uma ruptura e oportuniza uma análise crítica da configuração política que se constitui de forma não democrática e que se estende no período posterior de Ditadura Militar. Por isso consideramos ruptura democrática um nexos conceitual pois integra as relações sociais presentes no conceito de “golpe” e de “polarização política”.

Essas relações, juntamente com outras, como as oportunizadas pelo nexos conceitual de autoritarismo, fornecem elementos que constituem a compreensão de um todo maior que é o período da Ditadura Militar dentro de uma complexidade conceitual.

Por essa razão nessas duas seções, 3.3.1 e 3.3.2, procuramos discorrer que o conceito científico de Ditadura Militar é constituído pela relação dos conceitos de violência, repressão, golpe e polarização política e que os elos que os ligam permitem evidenciar aspectos sociais a partir de problematização dos acontecimentos materiais e o entendimento produzido sobre eles.

A consciência desses elos, ou ainda, do movimento entre conceitos vinda de um sistema de análises, contribui para uma compreensão conceitual sobre o fenômeno da Ditadura Militar pois faz emergir outros conceitos hierarquicamente mais complexos

como autoritarismo e ruptura democrática, que chamamos de nexos conceituais. No nosso entendimento, eles podem oportunizar a compreensão da Ditadura Militar enquanto um conceito científico, para além da sua compreensão enquanto fato histórico.

#### **4 METODOLOGIA**

Para desenvolver a análise teórico metodológica deste trabalho realizamos, na seção 3, um estudo de elementos da construção do pensamento científico presentes na teoria histórico-cultural e elencamos os que entendemos serem constitutivos dos nexos internos e externos do conceito de Ditadura Militar. Em seguida, a partir de um panorama da historiografia, do ensino de história e do tratamento dado ao tema Ditadura Militar nos livros didáticos produzidos após 1988, focamos a análise na organização do ensino do conceito de Ditadura Militar em dois livros didáticos de História do 9º ano do ensino fundamental.

Como expusemos na discussão teórica desse trabalho, a interpretação espontânea faz parte do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, a escola não pode se limitar às interpretações produzidas no cotidiano (DAVIDOV, 1982), por isso a relevância de compreendermos o desenvolvimento do pensamento científico sobre o tema da Ditadura Militar, revelando, no caso desse trabalho, seus nexos externos e internos.

O objetivo geral foi investigar a abordagem que dois livros didáticos fazem do conceito de Ditadura Militar, a partir da perspectiva da teoria histórico – cultural, para compreender como eles podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico de Ditadura Militar. Por meio da análise de conteúdo tivemos a finalidade de desvendar estruturas que confirmam ou questionam a hipótese de que a aprendizagem conceitual pode promover o desenvolvimento de conceitos científicos sobre o tema da Ditadura Militar, possibilitando, aos estudantes, problematizações e análises críticas.

De forma mais ampla, essa análise buscou evidenciar mecanismos da organização do conteúdo que, à priori ou intuitivamente, não temos compreensão. Trata-se de investigar como os livros didáticos organizam elementos do conteúdo para possibilitar a reflexão, análise, e percepção do movimento e das contradições sociais no

sentido de oportunizar a aprendizagem conceitual e os modos de operação do pensamento científico (DAVIDOV, 1982).

No contexto dessa pesquisa, as contradições sociais estão relacionadas à forma como são construídas as compreensões de ruptura democrática e autoritarismo, nexos conceituais da Ditadura Militar. Como a presença de grupos sociais na constituição dos fatos históricos ou o seu silenciamento definem a percepção de um contexto de polarização política e golpe constituinte de um momento de fragilidade democrática, como aspectos de violência e repressão estão presentes na constituição autoritária brasileira nos governos democráticos e ditatoriais e na forma como construímos nossas memórias enquanto cidadãos baseados em elementos do senso comum e não do pensamento científico.

Para desenvolver o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos.

- Selecionar os elementos centrais para promover a construção do pensamento científico, disponíveis na literatura sobre a teoria histórico-cultural;
- Relacionando aspectos da historiografia sobre o tema ao panorama da abordagem do conceito realizada pelos livros didáticos de História.
- Descrever nossa compreensão do conceito de Ditadura Militar por meio da investigação dos nexos conceituais.
- Analisar a forma como foi proposta a construção do conceito de Ditadura Militar em dois livros didáticos de História do 9º ano do Ensino Fundamental.

Os documentos escolhidos para análise foram dois livros didáticos de História do 9º ano do ensino fundamental, integrantes das 5 coleções mais escolhidas pelos professores brasileiros da educação básica que participaram do programa nacional do livro didático - PNLD do ano de 2020. Vale ressaltar que esses livros também aparecem como principal escolha na lista do PNLD de 2017, 2018 e 2019<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Para consultar os dados de escolhas dos anos de 2017 a 2020 acessar: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

Chamaremos o livro didático *História sociedade & cidadania*, do autor Alfredo Boulos Junior, de **livro 1**<sup>11</sup>, e selecionamos para a análise os capítulos: 12. Brasil Uma experiência democrática e 13. Ditaduras na América Latina. O livro didático *História: escola e democracia*, dos autores: Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff, será chamado de **livro 2**,<sup>12</sup> e selecionamos para análise os capítulos: 7 – A democracia populista e 11- A ditadura militar no Brasil.

A pesquisa é qualitativa de caráter descritivo e interpretativo, segundo técnicas de análise de conteúdo, com ênfase na análise temática, ou seja, da utilização de um ou vários temas organizados em unidades de codificação previamente determinadas (BARDIN, 2016) para responder à pergunta: como os livros didáticos podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico do conceito de Ditadura Militar?

As unidades de codificação são uma forma de tratar o material bruto presente nos documentos, a fim de organizá-lo para a análise, pois permite atingir uma representação do conteúdo (BARDIN, 2016)<sup>13</sup>. Dessa forma, para construir as codificações, fizemos uma leitura flutuante dos capítulos selecionados que consiste em “estabelecer o contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, 127).

Na leitura flutuante focamos em observar os elementos necessários para o desenvolvimento do pensamento científico do conceito de Ditadura Militar e elencamos aspectos dessa organização que seriam relevantes para estruturar a coleta de dados e a análise. Esses aspectos foram organizados dentro das codificações em unidades de registro, temas e categorias de análise.

A **unidades de registro** pertencentes a cada capítulo constituem a escolha de partes do conteúdo selecionadas a partir dos conceitos externos da Ditadura Militar, ou seja, dos acontecimentos referentes a esse período; os **temas**, são núcleos de sentidos que se libertam de um conteúdo analisado e, no caso dessa pesquisa, seguem os conceitos apontados na seção 3.2 (polarização política, golpe, violência e repressão e

---

<sup>11</sup> A edição escolhida para análise foi a 4ª, produzida em São Paulo no ano de 2018 pela Editora FTD.

<sup>12</sup> A edição escolhida para análise foi a 1ª, produzida pela Editora Moderna em São Paulo no ano de 2018.

<sup>13</sup> A partir desse momento chamaremos as unidades de codificação apenas de codificação, para não confundir com as unidades de registro. As codificações organizam o conteúdo que será analisado, as unidades de registro são os fragmentos desse conteúdo selecionados dos capítulos.

Ditadura Militar); e, por fim, as **categorias de análise** são agrupamentos em função de características comuns que pertencem ao quadro teórico dessa pesquisa. Como definimos cada um desses elementos, constituintes das codificações (unidades de registro, temas e categorias de análise), será explicado mais especificamente na seção 4.1.

A escolha dos capítulos referentes a cada livro não está relacionada somente aos conteúdos que tratam diretamente do período da Ditadura Militar, entre 1964 e 1985, mas de um olhar que procura compreender o tema inserido num conjunto mais amplo de ideias presente nos livros em questão. Por essa razão, é válido considerar como alguns temas aparecem desenvolvidos em capítulos que não tratam especificamente do período da Ditadura Militar, como a questão do golpe civil – militar, que se encontra no capítulo 12 do livro 1 e no capítulo 7 do livro 2.

Por essa razão optamos por criar duas codificações para manter a divisão de capítulos proposta pelos autores, definindo então a codificação I como a que contém os capítulos anteriores à abordagem do tema da Ditadura Militar (Livro 1: Capítulo 12. Brasil: uma experiência democrática e Livro 2: Capítulo 7. Democracia populista) e a codificação II como a que contém os capítulos que tratam diretamente da Ditadura Militar (Livro 1: Capítulo 13. Ditaduras na América Latina e Livro 2: Capítulo 11. A ditadura militar no Brasil.)

Segundo a perspectiva teórica dessa pesquisa, que compreende a inter-relação dos conceitos, tanto os conteúdos quanto os conceitos das unidades de registro selecionadas serão relacionados na análise, porém a separação das codificações em duas será objeto de análise já que a disposição dos temas nos capítulos dos livros didáticos também interfere na compreensão dos nexos internos propostos neste trabalho. A estruturação dos capítulos do livro didático também carrega sentido passível de análise pois revela diferenças na compreensão das temáticas abordadas.

Dessa forma, cada codificação irá seguir uma organização dos capítulos selecionados, como demonstrado no quadro abaixo. Como as unidades de registro se relacionam ao tema e às categorias de análise dentro de cada codificação e do contexto dessa pesquisa será explicado de forma separada mais a frente nas seções 4.1.3.1 – Codificação I e 4.1.3.2 – Codificação II.

## QUADRO 1. CODIFICAÇÕES

CODIFICAÇÃO I	
Contém os capítulos com assuntos anteriores à abordagem do tema Ditadura Militar	
LIVRO 1 Capítulo 12. Brasil: uma experiência democrática	LIVRO 2 Capítulo 7. Democracia populista
CODIFICAÇÃO II	
Contém os capítulos com assuntos diretamente ligados à Ditadura Militar	
LIVRO 1 Capítulo 13. Ditaduras na América Latina	LIVRO 2 Capítulo 11. A ditadura militar no Brasil.

Fonte: elaborado pela autora.

### 4.1 ELEMENTOS DAS CODIFICAÇÕES

Seguindo as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2016), explicitaremos nessa seção como construímos as codificações, ou seja, a seleção das unidades de registro, a definição dos temas, e a determinação das categorias de análise que estruturaram a coleta de dados a partir do conhecimento e exploração do material inicial.

#### 4.1.1 Unidades de registro

Unidades de registro correspondem a segmentos do conteúdo considerados base da mensagem que se quer analisar (Bardin, 2016). No campo de aplicação dessa pesquisa elas foram selecionadas do que consideramos ser os conceitos externos da Ditadura Militar, ou seja, os acontecimentos históricos referentes a esse período, apresentados pelos documentos que se encontram nos capítulos. A natureza desses documentos pode ser de diferentes tipos (palavra, frase, tema, objeto, documento, o acontecimento, o personagem), mas nessa pesquisa utilizamos fundamentalmente fragmentos de textos e, eventualmente, imagens e mapas.

Da totalidade dos nexos externos presentes nos capítulos selecionados, a escolha dessas unidades de registro em específico se deu baseada na discussão teórica realizada na seção 3 e organizamos esse corpus em temas pois, segundo Bardin (2016), os temas são unidades de significação que se libertam naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. No caso dessa pesquisa, a teoria que baseou a determinação dos temas nos orientou enquanto aos conceitos que compõem os nexos conceituais da Ditadura Militar, sendo eles: *polarização política, golpe, violência, repressão e ditadura militar*, que correspondem aos nossos temas.

Esses nexos representam elementos que relacionados entre si, e aos fatos históricos, compõem o movimento necessário para a compreensão de nexos de maior complexidade, como de autoritarismo e ruptura democrática.

Como os temas estão vinculados à conceitos, na perspectiva do desenvolvimento do pensamento científico (DAVIDOV, 1982), as unidades de registro estão agrupadas em blocos e não isoladamente, pois serão analisadas dentro de um sistema em movimento (SOUSA, 2018). Dessa forma selecionamos as unidades de registro que, ao serem analisadas na perspectiva conceitual de cada tema, farão emergir elementos que nos possibilite analisar os nexos conceituais de Ditadura Militar.

Essas unidades de registro estão exibidas no quadro 2 e 3 por meio dos títulos dos documentos e da página em que se encontram nos livros didáticos selecionados, para facilitar sua localização. Na seção 5, não utilizamos o título das unidades de registro como no quadro, mas sim o fragmento de texto respectivo a ele, necessário para auxiliar a análise.

Dessa forma, cada unidade de registro pode ser localizada na página referente ao seu livro didático, como demonstrado nos quadros 2 e 3 abaixo.

QUADRO 2. UNIDADES DE REGISTRO DA COD I

CODIFICAÇÃO I				
TEMAS	UNIDADES DE REGISTRO DO LIVRO 1 Capítulo 12		UNIDADES DE REGISTRO DO LIVRO 2 Capítulo 7	
Polarização	Fragmentos dos textos	pág .	Fragmentos dos textos	pág .

política	"O Governo de Jânio Quadros"	186	"A eleição de Jânio quadros"	164
	"A política externa Independente"	186	"O governo Jânio quadros"	164
	"A Renúncia de Jânio"	186	"O rápido desgaste político"	165
	"Governo João Goulart"	187	"A renúncia de Jânio Quadros"	165
			"A experiência Parlamentarista"	166
			"O Governo de João Goulart"	167
			"As ligas camponesas"	167
			"A radicalização política"	168
Golpe civil-militar	"O golpe civil-militar de 1964"	190	"O Golpe civil - militar"	168
			"O golpe militar de 1964, o PTB e os trabalhadores" – no box <i>Leitura Complementar</i>	171

Fonte: elaborada pela autora.

### QUADRO 3. UNIDADES DE REGISTRO DA COD II



CODIFICAÇÃO II				
TEMAS	UNIDADES DE REGISTRO DO LIVRO 1 Capítulo 13		UNIDADES DE REGISTRO DO LIVRO 2 Capítulo 1	
		pág .		pág .
Violência e Repressão	Fragments dos textos		Fragments dos textos	
	“O regime militar no Brasil”	196	“A ditadura militar”	240
	“O governo Castelo Branco”	197	“Ditadura duradoura”	242
	“A linha dura no poder”	199	Fragments do texto sem título - no box <i>Estado de direito</i>	241
	“Comparação entre a ditadura brasileira e argentina” – no box <i>Para refletir</i>	214	“Prisões e Cassações”	240
	“A resistência democrática”	199	“A cultura de contestação”	243
	“A luta armada”	202	“Os confrontos de 1968”	245
	“Participação popular e a anistia”	208	“Anos de chumbo”	246
	“Resistência indígena e negra durante a ditadura civil-militar” - no box <i>Para saber mais</i>	206	Fragments do texto sem título - no box “tortura”	250
			Fragments do texto sem título - no box <i>Caindo no ridículo</i>	249
Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)	Início do capítulo	pág .	Início do capítulo	pág .
	“Ditadura na América Latina”	195	“A ditadura militar no Brasil”	238
	“O Regime Militar no Brasil”	196	“A cultura de contestação”	243
	“O Governo Castelo Branco”	196	“Os confrontos de 1968”	245
	“A linha dura no poder”	199	“Os anos de chumbo”	246
	“Governo Médici (1969 – 1974)”	201	“O milagre econômico”	248
	“Governo Geisel: abertura lenta, gradativa e segura”	207		

Fonte: elaborado pela autora.

Como as unidades de registro foram determinadas seguindo uma regra de recorte definida pelos temas, explicaremos abaixo na seção 4.1.2 mais detalhadamente como esses temas foram escolhidos.

#### **4.1.2 Temas**

Os temas que orientaram a organização das unidades de registro são, segundo Bardin (2016), núcleos de sentido que compõem a comunicação ao redor dos quais o discurso se organiza. O objetivo da pesquisa é analisar o conteúdo dos livros didáticos e como, a partir da sua organização, eles podem contribuir para o desenvolvimento do conceito de Ditadura Militar. Dessa forma, os temas que irão auxiliar o desenvolvimento da análise estão baseados nos elementos constituintes do conceito de Ditadura Militar.

Mais especificamente, nos interessa analisar nas unidades de registro, se existem elementos que compõem o pensamento científico de Ditadura Militar, ou seja, se elas apresentam diferentes conceitos hierarquicamente relacionados, se a exposição do conteúdo está organizada de forma teórica ou empírica, ou ainda se a maneira como as unidades de registro se relaciona fazem emergir as contradições e movimentos sociais oportunizando a percepção de nexos conceituais.

Por isso os procedimentos de escolha dos temas foram baseados em conceitos, pois como apresentado na seção 3.2, *polarização política, golpe, violência, repressão*, quando relacionados entre si em uma organização de conteúdo em movimento, tal procedimento pode possibilitar a compreensão da *Ditadura Militar* enquanto conceito científico.

A partir desse universo demarcado (os conceitos constituintes dos nexos da Ditadura Militar), a formação do corpus que compõem cada tema, ou seja, a determinação de quais e quantas unidades de registro estariam em cada um deles, se baseou, de acordo com Bardin (2016), nas regras de representatividade e de pertinência.

Representatividade, pois as unidades de registro escolhidas representam uma amostra dos elementos necessários para a análise conceitual permitida por cada tema. Por exemplo, no caso da análise donexo conceitual de ruptura democrática, é necessário analisar os elementos que compõem o conceito de polarização política e de golpe, como demonstrado na seção 3.2.

Esses elementos aparecem nos acontecimentos históricos que possibilitam a análise do conteúdo, ou seja, nas unidades de registro referente ao contexto de polarização política, nesse caso é importante os acontecimentos relacionados aos governos de João Goulart e Jânio Quadros, expressos então nas unidades de registro selecionadas. Já para os elementos que configuram o golpe, é importante as unidades que contém os acontecimentos relacionados ao golpe civil – militar.

Seguimos o exemplo descrito acima para determinar os temas e as unidades de registro correspondentes: em um primeiro momento as unidades de registro de cada tema foram selecionadas a partir do conteúdo representativo dos conceitos externos da Ditadura Militar, ou seja, dos fatos históricos organizados pelos livros didáticos em seus documentos (textos, imagens e mapas) e, em seguida, para realizar a análise dos nexos conceituais, consideramos os conceitos internos relacionados a cada tema.

Para compor essa segunda consideração sobre o tema, utilizamos a regra de pertinência, na qual os conteúdos selecionados, no caso as unidades de registro, devem “ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 2016, 128). Como o objetivo principal foi selecionar um conteúdo que fizesse emergir elementos para a análise dos nexos conceituais de Ditadura Militar, realizamos leituras exaustivas para apreender sentidos presentes, nem sempre evidentes no primeiro contato com o conteúdo, pois esses sentidos necessitam do aporte teórico e do movimento entre os conceitos para serem desenvolvidos.

Das considerações apresentadas e da confrontação sistemática dos materiais acima descritos, definimos os seguintes temas: Codificação I: Polarização política e Golpe e Codificação II: Violência e Repressão e Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

Cada codificação irá seguir uma organização dos temas, como demonstrado no quadro 4 abaixo:

QUADRO 4. TEMAS

	ASSUNTOS	CAPÍTULOS	TEMAS
CODIFICAÇÃO I	Anteriores à abordagem do tema	Capítulo 7 Democracia populista	<b>TEMA 1_</b> <b>Polarização Política</b>
	Ditadura Militar	Capítulo 12 Brasil: uma experiência democrática	

CODIFICAÇÃO II	Diretamente ligados à Ditadura Militar	Capítulo 11 A ditadura militar no Brasil.	<b>TEMA 3_</b> <b>Violência e Repressão</b>
		Capítulo 13 Ditaduras na América Latina	<b>TEMA 4_</b> <b>O período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)</b>

Fonte: elaborada pela autora

O movimento necessário para que as unidades de registro façam emergir elementos para a análise dos nexos conceituais não acontece somente pela orientação dos temas. As categorias de análise que definimos na pré-análise, e que serão explicadas na próxima seção, 4.1.3, também compõem esse processo. Entendemos que o desenvolvimento do pensamento científico de Ditadura Militar se dá na relação entre as unidades de registro dentro dos temas e na relação dos temas entre si a partir dos conceitos que eles representam. Por essa razão as categorias de análise complementam esse estudo das relações que é a proposta de análise dessa pesquisa.

#### 4.1.3 Categorias de análise

O sistema de categorias das unidades de registro que utilizamos nessa pesquisa segue o critério semântico de categorias temáticas (Bardin, 2016, p147) orientado pelos temas apresentados anteriormente (polarização política, golpe, violência, repressão e Ditadura Militar no Brasil 1964 a 1985).

Segundo Bardin (2016) as categorias respeitam um conjunto de elementos que se agrupam e se diferenciam de outros de acordo algum critério previamente definido referente à análise. No caso dessa pesquisa o critério previamente definido que orientou a leitura flutuante feita na pré-análise foi buscar elementos os necessários para analisar os nexos conceituais do conceito de Ditadura Militar.

Nesse processo de categorização realizamos duas etapas: a primeira de inventário, que consistiu no isolamento das unidades de registro da totalidade de cada capítulo selecionado; e a segunda classificação que, utilizando o critério temático explicado na seção anterior, consistiu em agrupar e organizar as unidades de registro isoladas a partir de **características comuns** referente ao objetivo e ao referencial teórico da pesquisa.

Para identificarmos essas características comuns, submetemos as unidades de registros selecionadas à duas dimensões: 1 – se faziam referência aos nexos externos do

conceito a ser analisado, ou seja, aos acontecimentos históricos relacionados a esse conceito e 2 – se traziam elementos que possibilitassem a análise dos nexos internos do conceito a ser analisado. Esses elementos que compõem os nexos internos serão explicados na exposição de cada categoria de análise a seguir.

É importante ressaltar que cada conceito que iremos analisar corresponde ao tema que definimos na seção 4.1.2. Isso significa que o tema polarização política trata desse conceito, o tema golpe trata desse conceito e assim consecutivamente. Durante o desenvolvimento da análise de cada tema foi-se desenvolvendo a análise dos nexos conceituais.

Para a criação das categorias de análise respeitamos os seguintes critérios de categorização apontados por Bardin (2016): o critério de *exclusão mutua* que estabelece para cada grupo de unidades de registro uma categoria específica, sem repetir unidades de registro em categorias diferentes; o critério da *homogeneidade* que orientou estabelecer um único princípio de classificação para cada categoria e o critério da *pertinência* que situou cada princípio dentro do quadro teórico exposto na seção 3.

Seguindo o critério de *homogeneidade* criamos 4 categorias de análise: (1) ausência ou presença de diversos grupos sociais nos fatos históricos narrados, (2) ausência ou presença de elementos de violência e repressão, (3) sequência, associação e relação dos fatos históricos e (4) sequência, associação e relação dos capítulos. E, de acordo com o critério de pertinência, consideramos duas dimensões de análise: (1) as categorias que buscam revelar elementos conceituais trabalhados pelos autores dos livros em análise ao organizar o conteúdo e (2) as categorias que busca revelar elementos da organização dos textos.

As categorias elaboradas estão apresentadas no quadro 5.

QUADRO 5. CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Ausência ou presença de diversos grupos sociais nos fatos históricos narrados	ELEMENTOS CONCEITUAIS TRATADOS PELOS AUTORES
Ausência ou presença de elementos de violência e repressão	
Sequência, associação e relação dos fatos históricos	ELEMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO
Sequência, associação e relação dos capítulos	

Fonte: elaborada pela autora

Nas próximas seções explicaremos como determinamos as categorias de análise dentro de cada codificação.

#### 4.1.3.1 Categorias de análise da codificação I

O primeiro bloco de codificação é composto por dois temas que consideramos importantes para a compreensão do nexos conceitual de ruptura democrática: polarização política e golpe. O conteúdo dessa codificação se refere aos capítulos que analisamos e que, pela organização dos autores dos livros didáticos, tratam de assuntos anteriores à abordagem do tema da Ditadura Militar.

Segundo o levantamento bibliográfico sobre o ensino do conceito de Ditadura Militar nos livros didáticos, foi apontado na seção 3.2.2.2 que os temas relacionados à Ditadura Militar são apresentados na maioria das coleções didáticas de forma fragmentada, organizados em uma linearidade cronológica, orientando uma compreensão causal dos acontecimentos históricos e eventualmente ignorando conflitos e grupos sociais na constituição dos fatos históricos. (JUNIOR E SEBÁ, 2019) (ROCHA, 2015) (REIS e PRADO, 2015) (SILVEIRA, 2015) (SHOENDE e MASIERO, 2013) (SILVA e FONCESA, 2010). Essa tendência de organização de conteúdo dos livros didáticos vai ao encontro de uma concepção tradicional do ensino de história, como discutiremos na seção 3.2.2.1.

O debate presente na historiografia sobre o golpe, que foi discutido na seção 3.2.1, aponta que interpretações importantes sobre o tema a Ditadura Militar se consolidaram a partir de 2014, ao considerar a participação civil de novos grupos sociais nesse processo, para além da ação dos militares, além de problematizar o conceito de “golpe” (NAPOLITANO, 2011). Foi por meio dessa percepção que essa historiografia rompeu com visões dicotômicas e estereotipadas em relação a esses temas, propondo uma compreensão mais complexa do contexto e da consolidação da Ditadura Militar.

Ponderando essas considerações acima, decidimos que a investigação de como os livros didáticos apresentam os grupos sociais relacionados ao evento anterior ao golpe fornece elementos para analisar o conceito de polarização política. Para isso, agrupamos referentes a esse tema as unidades de registro que tratam a crise política, econômica e social presente no contexto anterior ao golpe e criamos a categoria de

análise *ausência ou presença de diversos grupos sociais nos fatos históricos narrados* para analisar os nexos interno e externos desse tema.

Ainda considerando os apontamentos teóricos feitos acima, decidimos que investigar como os livros didáticos encaminham a continuidade ou o rompimento do contexto de polarização política, fornece elementos para analisar o conceito de golpe. Para isso, agrupamos as unidades de registro que tratam especificamente do evento do golpe e criamos a categoria de análise *sequência, associação e relação dos fatos históricos* para analisar os nexos internos e externos desse tema.

Seguindo o critério de homogeneidade e exclusão mútua, a categoria de análise **sequência, associação e relação dos fatos históricos** agrupa unidades de registro apenas relacionada ao tema golpe, e segue o mesmo princípio de análise no sentido de revelar elementos sobre esse conceito. Porém, é possível utilizar também elementos descobertos na análise da categoria anterior, referente ao conceito de polarização política, pois seguindo o embasamento teórico de Vigotski (2020), a inter-relação hierárquica entre os conceitos permite que os achados em relação a um conceito também possam subsidiar a análise de outros.

É importante ressaltar que a análise dos grupos sociais que compõe a explicação da polarização política está ligada à compreensão da organização dos fatos que compõem a compreensão dos autores sobre o golpe. Por essa razão, esses dois temas se encontram na mesma unidade de codificação, pois a relação dos elementos que emergiram de cada categoria de análise compõe o desenvolvimento da análise do nexo conceitual de ruptura democrática.

Nesse sentido, os achados decorrentes da aplicação das duas categorias de análise da codificação I, *ausência ou presença de diversos grupos sociais nos fatos históricos narrados e sequência, associação e relação dos fatos históricos*, forneceram elementos para a análise do nexo conceitual de ruptura democrática, afim de checar se o seu desenvolvimento nos livros didáticos atende a orientação complexa colocada pelo debate historiográfico ou se mantém a tendência tradicional dos livros didáticos apontada pelo panorama bibliográfico.

A síntese da primeira unidade de codificação e o material analisado está exposta no quadro 6.

## QUADRO 6. SÍNTESE DA CODIFICAÇÃO I

CODIFICAÇÃO I				
TEMAS	UNIDADES DE REGISTRO DO LIVRO 1 Capítulo 12		UNIDADES DE REGISTRO DO LIVRO 2 Capítulo 7	
<b>Polarização política</b>  <b>Categoria de análise:</b> Ausência ou presença de diversos grupos sociais nos fatos históricos narrados	Fragmentos dos textos	pág	Fragmentos dos textos	pág
	"O Governo de Jânio Quadros"	186	"A eleição de Jânio quadros"	164
	"A política externa Independente"	186	"O governo Jânio quadros"	164
	"A Renúncia de Jânio"	186	"O rápido desgaste político"	165
	"Governo João Goulart"	187	"A renúncia de Jânio Quadros"	165
			"A experiência Parlamentarista"	166
			"O Governo de João Goulart"	167
			"As ligas camponesas"	167
			"A radicalização política"	168
<b>Golpe civil-militar</b>  <b>Categoria de análise:</b> Sequência, associação e relação dos fatos históricos	"O golpe civil-militar de 1964"	190	"O Golpe civil - militar"	168
			"O golpe militar de 1964, o PTB e os trabalhadores" – no box <i>Leitura Complementar</i>	171

Fonte: elaborado pela autora

### 4.1.3.2 Categorias de análise da codificação II

O segundo bloco de codificação é composto por dois temas que consideramos importantes para a compreensão do nexos conceitual de autoritarismo: Violência e repressão e Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985). O conteúdo dessa codificação se refere aos capítulos que analisamos e que, pela organização dos autores dos livros didáticos, tratam de assuntos diretamente relacionados ao tema da Ditadura Militar.

A partir do levantamento bibliográfico sobre o ensino do conceito de Ditadura Militar nos livros didáticos, exposto na seção 3.2.2.2, foi possível apreender que existe uma tendência em apresentar o conteúdo com ênfase no protagonismo e nas ações dos



presidentes militares, excluindo grupos sociais dos processos históricos e expondo os acontecimentos de forma fragmentada, já que apresenta diferentes aspectos, como violência e repressão, focados em momentos específicos do período (JUNIOR e SEBÁ, 2019), (ROCHA, 2015).

O debate apresentado pela historiografia, na seção 3.2.1, aponta que interpretações fragmentadas que enfatizam as divisões internas entre os grupos militares, reforçando ações de violência e repressão à apenas à linha dura ou aos anos de chumbo, mantém visões dicotômica sobre o período e consolidam sentidos comuns vinculados a considerações positivas sobre a Ditadura Militar. (FICO, 2004). São essas visões que impendem a percepção de aspectos autoritários, comuns a todo o regime, como por exemplo o projeto repressivo global apontado por Fico. (2004).

Considerando os apontamentos acima, decidimos que a investigação de como os livros didáticos apresentam os elementos de repressão e violência relacionados a momentos específicos da Ditadura Militar fornece elementos para analisar os conceitos de violência e repressão. Para isso, agrupamos as unidades de registro que fazem referência a esses aspectos.

Seguindo o critério de pertinência, não foram considerados nessa pesquisa as unidades de registro que abordam aspectos de violência e repressão relacionados aos acontecimentos culturais, pois estes não foram discutidos pela abordagem teórica dessa pesquisa. Dessa forma respeitamos o recorte dos debates apontados na seção 3.

De acordo com o exposto, criamos a categoria de análise *ausência ou presença de elementos de violência e repressão* para analisar os nexos internos e externos dos conceitos de violência e de repressão. Seguindo o critério de homogeneidade e exclusão mútua, essa categoria de análise tem como princípio direcionar a busca para os elementos constituintes desses conceitos nas unidades de registro selecionadas. Entretanto, serão consideradas também inferências relacionadas a presença ou ausência de grupos sociais nos fatos históricos, nesse caso, não enquanto categoria de análise, mas como suporte para compor a investigação da associação de aspectos de repressão e violência direcionados a certos grupos em oposição a outros.

Ainda em acordo com o que foi exposto pelo estudo teórico, criamos a categoria de análise *sequência, associação e relação dos capítulos* para investigar como os livros

didáticos encaminham a organização e a associação das interpretações propostas sobre o período da Ditadura Militar como um todo. Partindo da inter-relação hierárquica entre os conceitos, utilizaremos também as inferências realizadas na análise da categoria anterior, pois entendemos que essas relações subsidiam elementos para analisar o nexos conceitual de autoritarismo.

É importante elucidar que Ditadura Militar, nesse caso, está relacionado ao tema Ditadura Militar no Brasil (1964 - 1985) que orienta a categoria de análise *sequência, associação e relação dos capítulos*. Essa codificação foi construída no sentido de obedecer ao princípio de análise do nexos conceitual de autoritarismo.

A síntese da segunda unidade de codificação e o material analisado está exposta no quadro 7.

QUADRO 7. SÍNTESE DA CODIFICAÇÃO II

CODIFICAÇÃO II				
TEMAS	UNIDADES DE REGISTRO DO LIVRO 1 Capítulo 13		UNIDADES DE REGISTRO DO LIVRO 2 Capítulo 11	
		pág		pág
Violência e Repressão  Categoria de análise: Ausência ou presença de elementos de violência repressão	Fragmentos dos textos		Fragmentos dos textos	
	“O regime militar no Brasil”	196	“A ditadura militar”	240
	“O governo Castelo Branco”	197	“Ditadura duradoura”	242
	“A linha dura no poder”	199	Fragmentos do texto sem título - no box <i>Estado de direito</i>	241
	“Comparação entre a ditadura brasileira e argentina” – no box <i>Para refletir</i>	214	“Prisões e Cassações”	240
	“A resistência democrática”	199	“A cultura de contestação”	243
	“A luta armada”	202	“Os confrontos de 1968”	245
	“Participação popular e a anistia”	208	“Anos de chumbo”	246
	“Resistência indígena e negra durante a ditadura civil-militar” - no box <i>Para saber mais</i>	206	Fragmentos do texto sem título - no box “tortura”	250
		Fragmentos do texto sem título - no box <i>Caindo no ridículo</i>	249	
Ditadura Militar no	Início do capítulo	pág	Início do capítulo	pág

Brasil (1964- 1985)  <b>Categoria de análise:</b> Sequência, associação e relação dos capítulos	“Ditadura na América Latina”	195	“A ditadura militar no Brasil”	238
	“O Regime Militar no Brasil”	196	“A cultura de contestação”	243
	“O Governo Castelo Branco”	196	“Os confrontos de 1968”	245
	“A linha dura no poder”	199	“Os anos de chumbo”	246
	“Governo Médici (1969 – 1974)”	201	“O milagre econômico”	248
	“Governo Geisel: abertura lenta, gradativa e segura”	207		

Fonte: elaborada pela autora

## 5. ANÁLISE

A investigação dessa pesquisa teve como eixo central o olhar crítico sobre o desenvolvimento do pensamento científico do conceito de Ditadura Militar oportunizado pelos livros didáticos. Mais que uma análise descritiva dos capítulos analisados, buscou-se evidenciar elementos, que em movimento, revelassem a concretude do fenômeno estudado. (JESUS e SOUSA, 2011). Para fazer emergir da análise estruturas que pudessem subsidiar inferências utilizamos os instrumentos de **codificação** do material selecionado através da organização das **unidades de registro por temas** e da definição de **categorias de análise**.

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (BARDIN, 1977, p.9)

A análise foi desenvolvida seguindo a orientação temática: polarização política, golpe, violência e repressão e Ditadura Militar no Brasil 1964 - 1985. A análise de cada tema foi feita a partir da categoria de análise correspondente, nas respectivas seções: 5.1 tema polarização política. 5.2 tema golpe, 5.3 temas violência e repressão e 5.4 tema Ditadura Militar. Nesse processo de análise os temas receberam inferências

iniciais sobre cada conceito representativo desse tema e, no fim de cada codificação, realizamos as inferências relacionadas aos nexos conceituais de autoritarismo e ruptura democrática.

O conceito científico de Ditadura Militar foi analisado e discutido ao longo de todas as seções e concluído na seção 5.4, onde as relações entre as análises das seções anteriores foram realizadas. Os trechos selecionados dos livros didáticos estão no corpo de análise em itálico, seguido do número da página em que podem ser encontrados nas coleções analisadas.

### 5.1 ANÁLISE DO TEMA POLARIZAÇÃO POLÍTICA – COD I

Para analisar o tema polarização política iniciamos com as unidades de registro presentes no livro 1 - capítulo 12- Brasil: Uma experiência Democrática. Os trechos selecionados estão localizados no final do capítulo entre as páginas 186 e 189. Os nexos externos que compõem o conceito de polarização política se referem aos acontecimentos históricos do contexto que antecederam o golpe. Optamos por restringir esses acontecimentos às unidades de registro que tratam dos governos de Jânio Quadros e João Goulart, pois representam a última eleição democrática antes do golpe de 1964.

O livro 1 insere esses acontecimentos no capítulo que compreende o Brasil passando por uma experiência democrática, que se refere ao período de 1945 a 1964, o período entre duas Ditaduras, denominado “12 – Brasil: uma experiência democrática” (p. 1945 – 1964). Os textos sobre os governos de Jânio Quadros e João Goulart começam a discutir a temática a partir da eleição dos dois políticos. As três primeiras unidades de registro analisadas foram trechos dos textos: *O governo de Jânio Quadros (p.186)*, *A política externa independente (p.186)* e *A renúncia de Jânio (p.186)*.

As narrativas que compõem esses textos se desenvolvem em torno das ações desempenhadas pelo presidente e seu governo ao tentar resolver a crise econômica que o Brasil enfrentava. É a partir dessas ações que os textos exibem a presença dos grupos sociais relacionados ao contexto, em uma sequência de organização em que o presidente age e os grupos sociais reagem. Segundo esses trechos, Jânio descontenta grupos sociais diferentes no desenrolar das decisões políticas. Vejamos:

*“o governo ganhou a confiança do FMI (Fundo Monetário Internacional) e conseguiu renegociar a dívida externa, mas descontentou a população brasileira e perdeu popularidade”* (p.186);

*“essa **política externa independente** descontentou profundamente os EUA, boa parte dos chefes militares brasileiros e os líderes da UDN, entre os quais estava Carlos Lacerda”* (p.186 – negritos no original);

*“Depois de homenagear a ‘Che’, militares pró-EUA e civis liderados por Carlos Lacerda passaram a acusar Jânio de ser aliado dos comunistas e de pretender instalar uma ditadura no Brasil.”* (p. 186).

No final do texto *A renúncia de Jânio* (p.186), o autor do livro 1 faz um resumo dos adversários políticos do presidente para justificar a renúncia inevitável após a falta de apoio, em uma tentativa de se manter no poder por meio de um golpe. Como é possível conferir no trecho a seguir:

*" Jânio apostava que seria reconduzido ao poder nos braços do povo e teria poderes para governar sem dar satisfações ao Congresso. Se essa foi a intenção dele, o golpe falhou: o Congresso aceitou seu pedido de renúncia e a população não reagiu. Jânio tinha adversários poderosos: a maioria no Congresso era da oposição (PSD e PTB); muitos empresários e chefes militares eram contrários à sua política externa independente; as camadas populares estavam insatisfeitas com a compressão dos salários e a alta da inflação" (p.187).*

Pela análise dessas unidades de registro, entendemos que apenas pela narrativa proposta pelo livro nesses 3 textos ainda não fica evidente elementos de polarização política enquanto característica de um contexto social. É possível perceber um clima de crise e descontentamento, porém, sozinha, a narrativa não oferece elementos para que se estabeleça a ideia de lados opostos e conflitos entre os grupos sociais, a ponto de desenvolver a compreensão de uma polarização política.

Os diferentes grupos sociais vão sendo apresentados pelo texto sem relação entre eles, apenas vinculados às ações ligadas ao presidente. Não é possível aprofundar uma relação entre eles e nem a compreensão de um movimento de interferência na constituição dos fatos históricos. Dessa forma, a partir dos textos analisados,

sintetizamos os grupos sociais apresentados pelo autor no quadro 8, de forma a evidenciar essa organização de apenas apresentar os grupos sociais sem relacioná-los.

#### QUADRO 8. GRUPOS SOCIAIS SEM POLARIZAÇÃO POLÍTICA - LIVRO 1

PRESENÇA DE GRUPOS SOCIAIS NOS FATOS HISTÓRICOS
<ul style="list-style-type: none"><li>• População brasileira</li><li>• parte dos chefes militares brasileiros</li><li>• Líderes da UDN – Carlos Lacerda</li><li>• Militares pró-EUA</li><li>• Civis liderados por Carlos Lacerda</li><li>• Oposição (PSD e PTB)</li><li>• Muitos empresários e chefes militares</li><li>• Camadas populares</li></ul>

Fonte: elaborado pela autora

O que se expressa na sequência analisada é a presença de uma tendência na condução linear de organização de conteúdo que orienta uma compreensão de causa e consequência em relação aos acontecimentos históricos relatados (ROCHA, 2015). Isso ocorre porque a lógica oportunizada no livro 1 pelos textos é relativa às ações do presidente e não às relações entre os grupos sociais apresentados. Nesse sentido, não é possível perceber explicitamente a temática da polarização política, pois existe a presença de diferentes grupos sociais relacionados a esse processo histórico, porém sem que se apresente a relação dos conflitos na constituição dos fatos. O elo que liga esses grupos sociais é reagirem as ações vinculadas ao presidente.

É a partir do texto *Governo de João Goulart* (p. 187) que o livro 1 inicia a construção da temática de polarização política, ao descrever as consequências da renúncia de Jânio Quadros, vejamos nos trechos dessa unidade de registro:

*“A UDN, ministros militares alinhados aos EUA, grandes empresários nacionais e estrangeiros eram **contrários à posse de Jango**, a quem acusavam de ligação com o comunismo internacional”* (p.187 - negritos no original)

*“Líderes de movimento sindicais e estudantis, entre outros e alguns governadores de estado - especialmente o do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola - eram **favoráveis à posse de Jango**”* (p.187 - negritos no original).

O autor oportuniza nesses textos, por meio de negritos e das expressões “*contrários*” e “*favoráveis*” a posse de Jango, elementos para construção do conceito de polarização política, que em seguida é reforçado pela ideia de guerra civil expressa no trecho abaixo:

*“O país caminhava em direção a uma guerra civil”* (p. 187).

Até esse momento notadamente as camadas populares ainda não foram incluídas como partícipes na constituição dos acontecimentos históricos. Pode-se sugerir que esses grupos estão implicitamente inseridos nos integrantes da “guerra civil”, porém são os ministros, empresários, líderes, alguns governantes e ministros que compõem os elementos de polarização política apresentados pelo texto.

É em torno dos acontecimentos ligados às reformas de base que a polarização se intensifica na narrativa e outros grupos sociais aparecem de forma mais detalhada. O autor do texto mantém a opção por diferenciar os lados contrários ou favoráveis às ações relativas ao presidente. Essa construção da narrativa fica evidente nos seguintes trechos da unidade de registro “Governo de João Goulart” (p. 187):

*“**Eram contrários as Reformas de Base:** grandes empresários; parte do alto clero e dos oficiais das Forças Armadas; grandes jornais, como O Estado de São Paulo e Tribuna da Imprensa (de Carlos Lacerda); e organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes), ambos mantidos com o dinheiro de empresários brasileiros e estadunidenses”* (p. 188 – negritos no original);

*“**Eram favoráveis às Reformas de Base:** os movimentos sociais organizados. No meio estudantil, destacava-se a União Nacional dos Estudantes (UNE), que reivindicava justiça social e o fim do analfabetismo. No meio católico, as organizações mais importantes eram a Juventude Operaria Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC). Já entre os trabalhadores urbanos, sobressaiu-se o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), fundado em 1962. No campo, destacaram-se as Ligas Camponesas, lideradas pelo advogado pernambucano Francisco Julião”* (p. 188 – negritos no original).

Segundo a organização do conteúdo demonstrada por esses trechos a polarização política está sendo construída por uma ação de descrição e de diferenciação dos grupos e seus agentes sociais. A diversidade desses grupos sociais aparece de forma perceptível e classificada, oportunizando uma compreensão do conteúdo vinculada ao pensamento empírico (SFORNI, 2003). O conceito de polarização política é perceptível por meio da lógica PERCEPÇÃO → REPRESENTAÇÃO → CONCEITO.

A organização do conteúdo desvia dessa lógica comparativa e descritiva em alguns momentos pontuais, quando apresenta os grupos sociais vinculados à um certo poder de ação e decisão política, por estarem ligados aos movimentos de massa e a favor das reformas de base, como é possível perceber nos seguintes trechos:

*“Jango prometeu realizar Reformas de Base: agrária, administrativa, bancária, tributária, eleitoral e educacional. Com isso, buscava se aproximar das camadas populares e de setores das camadas médias”* (p.188)

*“Nesse contexto conflituoso, em 13 de março de 1964, Jango liderou um gigantesco comício pelas Reformas de Base em frente à estação da Central do Brasil, no Rio de Janeiro.”* (p. 189 – negritos no original);

*“A resposta ao comício do dia 13 não se fez esperar: seis dias depois (19 de março) autoridades civis e religiosas promoveram no centro da capital paulista uma gigantesca passeata contra as reformas de João Goulart: **a Marcha da Família com Deus pela Liberdade.**”* (p. 189 – negritos no original).

Por meio da sequência narrativa percebe-se ações conflituosas ocorrendo em decorrência do movimento social ligado às reformas de base e não somente das ações vinculadas ao presidente. É possível, a partir dessa organização do conteúdo, desenvolver uma interpretação de que esses grupos tinham certo poder de atuação, pressão política ou interferência nos acontecimentos históricos.

Portanto, é a partir da unidade de registro “*Governo de João Goulart*” (p. 187) em diante, que o livro 1 apresenta os grupos sociais de forma a oportunizar uma compreensão teórica do conceito de polarização política. É possível perceber elementos mais que aparentes de cada grupo, como por exemplo a presença de conflitos entre eles construída por meio da forma descritiva em relação às expressões em negrito, que



diferenciam as posições políticas que ocupavam. Junto com essa construção, também é apresentado a maneira como algumas dessas forças, em conflito, influenciaram os acontecimentos históricos.

Sintetizamos essa possibilidade de construção da polarização política oportunizada pelo autor no quadro 9, no qual os grupos sociais são apresentados, mas também divididos em dois grupos, que ocupam posições contrárias ou favoráveis as ações relacionadas ao presidente.

QUADRO 9. GRUPOS SOCIAIS EM POLARIZAÇÃO POLÍTICA - LIVRO 1

<b>PRESENÇA DE GRUPOS SOCIAIS NOS FATOS HISTÓRICOS</b>	
<b>Favoráveis à posse de Jango Favoráveis às Reformas de Base</b>	<b>Contrários à posse de Jango Contrários às Reformas de Base</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Líderes de movimento sindicais e estudantis - especialmente o do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola - eram</li> <li>• alguns governadores de estado</li> <li>• Camadas populares</li> <li>• Setores das camadas médias</li> <li>• Movimentos sociais organizados</li> <li>• Juventude Operaria Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC)</li> <li>• União Nacional dos Estudantes (UNE)</li> <li>• Trabalhadores urbanos - Comando Geral dos Trabalhadores (CGT)</li> <li>• Ligas Camponesas - lideradas pelo advogado pernambucano Francisco Julião</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte do alto clero e dos oficiais das Forças Armadas</li> <li>• alguns governadores de estado</li> <li>• Grandes empresários nacionais e estrangeiros</li> <li>• A UDN</li> <li>• ministros militares alinhados aos EUA</li> <li>• Autoridades civis e religiosas</li> <li>• Grandes jornais como O Estado de São Paulo e Tribuna da Imprensa (de Carlos Lacerda)</li> <li>• Organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes)</li> </ul>

Fontes: elaborado pela autora

Os dois quadros (8 e 9) foram elaborados para representar os achados feitos a partir da análise da presença ou ausência dos grupos sociais na constituição dos fatos históricos e como a forma que são apresentados podem oportunizar ou não a compreensão do conceito de polarização política.

A partir dos trechos presentes nas quatro unidades de registro analisadas, inferimos que o livro 1 apresenta nexos externos de polarização política que compõe o nexo conceitual de ruptura democrática, pois apresenta elementos perceptíveis de crise política, econômica e social constituintes do contexto anterior ao golpe.

Ao fazer essa apresentação de conteúdo, utiliza a presença de diferentes grupos sociais e eventualmente oportuniza possibilidades de compreensão do contexto histórico que considera certo movimento entre os grupos sociais, seus conflitos e interferência na

constituição dos acontecimentos. Essa construção do contexto pode oportunizar a compreensão de polarização política enquanto conceito na perspectiva do pensamento teórico (DAVIDOV, 1982) ou seja, considerando conflitos e as relações entre os elementos apresentados.

Entretanto, a forma como a narrativa se organiza, focada em separar, classificar e comparar os grupos, segue uma tendência comum nos livros didáticos em apresentar os fatos dentro de uma orientação de causa e consequência centrada nas ações dos presidentes em oposição a uma perspectiva de pluralidade de experiências na constituição desses fatos (JUNIOR E SEBÁ, 2019). Nesse sentido, inferimos que o livro 1 não oportuniza de forma prevaiente elementos para o desenvolvimento do conceito de polarização política na perspectiva do pensamento teórico, o que pode comprometer a construção do nexu conceitual de ruptura democrática.

Para complementar, o desenvolvimento da investigação do nexu conceitual de ruptura democrática por meio do conceito de polarização política, segue a análise do tema polarização política a partir das unidades de registro presente no livro 2 – capítulo 7 - A democracia populista.

Seguindo o mesmo critério de análise do livro 1, em que os nexos externos que compõem o conceito de polarização política se referem aos acontecimentos históricos do contexto que antecederam o golpe, optamos por restringir esses acontecimentos às unidades de registro que tratam dos governos de Jânio Quadros e João Goulart, pois representam a última eleição democrática antes do golpe de 1964. Os trechos selecionados estão localizados no final do capítulo entre as páginas 164 a 168.

O livro 2 insere esses acontecimentos no capítulo em que compreende o Brasil passando por uma experiência democrática de características populistas, que se refere ao período de 1945 a 1964, o período entre duas Ditaduras, denominado “capítulo 7 – A democracia populista” (p. 148). Os textos sobre os governos de Jânio Quadros e João Goulart começam a discutir a temática a partir do contexto do processo de campanha política dos dois candidatos à presidência.

As três primeiras unidades de registro analisadas foram trechos dos textos: *O governo de Jânio Quadros* (p.186), *A política externa independente* (p.186) e *A renúncia de Jânio* (p.186).

O livro 2 inicia o contexto anterior ao golpe mostrando as articulações partidárias que envolveram as candidaturas de Jânio Quadros e João Goulart à presidência. Nesse momento não apresenta variados grupos sociais na articulação dos acontecimentos, mas oportuniza uma ideia de movimentação social por meio dos partidos que participaram desse processo. Vejamos:

*“As eleições presidenciais de 1960 tiveram um resultado surpreendente. Pela primeira vez, desde 1946, a UDN (União Democrática Nacional), coligada a uma série de pequenos partidos, conseguia eleger um presidente da República. Tratava-se de Jânio Quadros, então governador de São Paulo.”* (p.164)

*“Jânio, embora fosse um típico político populista, apresentava-se como um homem comum, um antipolítico. Tal imagem era reforçada pelo fato de que Jânio cultivava profunda independência em relação aos partidos”* (p.164)

*“Fora eleito governador de São Paulo pelo pequeno Partido Democrata Cristão (PDC), com o qual rompera um ano depois. Jânio foi capaz de capitalizar em seu favor o descrédito que cercava os políticos do período, embora ele mesmo fosse um político profissional”* (p.164)

*“Do outro lado, o PSD (Partido Social Democrático) e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) optaram por lançar a candidatura do marechal Henrique Teixeira Lott, ministro da Guerra do governo Juscelino”* (p.164)

*“muitos de seus partidários [marechal Lott] resolveram fazer campanha para que o eleitor votasse no seu candidato à vice-presidência, João Goulart, em dobradinha com Jânio: uma chapa Jan-Jan. A tática surtiu efeito e João Goulart foi eleito vice-presidente, derrotando Milton Campos, o candidato da UDN”* (p.164)

A partir desses trechos percebe-se que existe a presença de diferentes intencionalidades envolvidas no processo histórico e que elas são apresentadas por meio dos partidos políticos engajados na campanha presidencial, de forma a evidenciar um contexto político complexo, típico das campanhas eleitorais. O livro aponta o perfil de Jânio de se colocar enquanto político afastado dos partidos, mas recebe apoio da UDN e do seu próprio partido de origem. Já na oposição, representada pela expressão “do outro

lado”, o livro apresenta o PSD e o PTB que acabam se relacionado à Jânio Quadros, futuro vice de Jango.

Nessa construção, o livro 2 encaminha uma possibilidade de compreensão de complexidade em torno do contexto social, ao apresentar uma eleição de dois políticos que ocupavam lados opostos em relação aos partidos que os apoiavam. Dessa forma, é possível organizar essa complexidade do contexto eleitoral expressa no quadro 10.

QUADRO 10. CONTEXTO SOCIAL - LIVRO 2

PRESENÇA DE GRUPOS SOCIAIS NOS FATOS HISTÓRICOS	
Apoiadores de Jânio Quadros	Apoiadores de João Goulart
UDN (União Democrática Nacional)	PSD (Partido Social Democrático)
Partido Democrata Cristão (PDC)	PTB (Partido Trabalhista Brasileiro)

Fonte: elaborado pela autora

Percebe-se, pelos trechos, que os candidatos à presidência articulavam forças sociais ao seu redor, representadas pelos diferentes partidos. Por meio de expressões como “[a UDN ]conseguiu eleger um presidente” (p.164), “Jânio foi capaz de capitalizar em seu favor o descrédito que cercava os políticos” (p.164), “muitos de seus partidários resolveram fazer campanha” (p.164) e “A tática surtiu efeito” (p.164), o foco não está somente nos políticos. É possível desprender dos textos a percepção que os partidos possuíam força política de ação nos acontecimentos.

Como aponta Davidov (1982) ao descrever os elementos de desenvolvimento do pensamento científico, um ponto importante para constituir a generalização do pensamento é a essência, ou seja, a capacidade de perceber o processo no movimento de construção da realidade, no caso, a construção do fato histórico. Nesse sentido, ainda que de forma inicial, é possível perceber uma tendência diferente do livro 1 nesses trechos sobre o contexto do golpe. Além do livro 2 iniciar o tratamento desse contexto resgatando aspectos de disputa da campanha, percebe-se uma complexidade na articulação desses partidos políticos, de acordo com a realidade política e social apresentada que vai culminar nas eleições.

Existe, oportunizado pelos trechos, a percepção de um movimento social democrático representado pelos partidos e que possui peso nos acontecimentos que se

sucedem. Não há, como no livro 1, um foco na crise para representar esse contexto e o desenvolvimento dos acontecimentos com foco nas figuras do presidente e vice.

Entendemos que a opção do autor em retomar aspectos do contexto eleitoral, dando importância ao movimento social dos partidos políticos representativos do jogo, fornece elementos para o desenvolvimento de uma ideia de polarização política inserida em um universo de disputa democrática que será interrompido com o golpe.

Os dois textos seguintes: "*O governo de Jânio Quadros*" (p. 164) e "*O rápido desgaste político*" (p.165) apresentam as primeiras ações do presidente eleito e seus impactos políticos. Vejamos como o autor encaminha a narrativa a partir dos trechos selecionados:

*"apesar de insistir em manter independência em relação à UDN, Jânio concordava com a adoção de um programa liberal" (p.164)"*

*"O programa de Jânio seguia a orientação liberal de combate à inflação, que receitava como melhor caminho o corte drástico de gastos do governo, o aumento da receita e restrições profundas ao consumo." (p.164)*

*" A opção liberal rapidamente afetaria a popularidade de Jânio. Acostumada a governos que não hesitavam em gastar o dinheiro público em nome do desenvolvimento e que cortejavam o apoio popular com constantes aumentos salariais, a população reagiu mal ao programa de combate à inflação" (p. 165)*

Percebe-se que existe nos trechos apresentados a ideia de oposição entre dois grupos, na construção de que as ações do presidente agradavam os que se aproximava dos projetos da UDN. Em contrapartida, no último trecho, há uma interpretação de desgosto da população em relação à essa aproximação. Nesse caso, a ideia de polarização política é oportunizada por meio da apresentação de lados opostos e em relação as ações do presidente em optar por um projeto político liberal. As reações de agrado ou desgosto da população, ou dos partidos políticos, não estão vinculadas a uma relação de causa e consequência sobre as atitudes específicas da presidência, mas sim de projetos políticos. Essa construção narrativa fornece mais uma vez elementos de complexidade no conflito entre os grupos e apresenta que a disputa se constituía em torno de projetos políticos diferentes. Essa visão mais ampla dos agentes e dos conflitos

é importante para a compreensão de polarização política que integra um contexto social permeado de conflitos que devem ser considerados para a compreensão do momento posterior, onde esses conflitos serão “resolvidos” de forma antidemocrática.

Nos trechos das unidades de registro compostas pelos textos “A renúncia de Jânio Quadros” (p.165) e “A Experiência Parlamentarista” (p.166) estão os acontecimentos que levaram à renúncia do presidente eleito Jânio Quadros. Vejamos a sequência narrativa a seguir para analisar como o autor encaminha a construção de uma ideia de tensão entre os grupos sociais.

*“Provavelmente, sua (Jânio) intenção não era deixar o governo, mas, ao contrário, fortalecer-se com eventual protesto popular em seu favor. Em caso de renúncia, a Constituição previa que o vice deveria assumir. Isso significava entregar a presidência à João Goulart, solução inaceitável para os militares e os conservadores”* (p.165)

*“Jânio acreditava que os dirigentes da UDN iriam solicitar que ele permanecesse na presidência para evitar a posse de João Goulart. Contudo, não foi isso que aconteceu. A renúncia foi imediatamente aceita”* (p. 165)

*“Com a renúncia de Jânio, militares conservadores tentaram impedir a posse de Goulart.”* (p.166)

Percebe-se pelos 3 trechos que, em torno dos acontecimentos da renúncia, existia a preocupação com o peso dos grupos citados, por mais que o texto esteja se referindo às ações e tentativas do presidente, é possível perceber que a polarização se estabelecia entre os militares e conservadores versus uma possível reação popular a favor do presidente ou do seu vice.

Essa narrativa de considerar a reação dos grupos sociais continua nos próximos trechos a seguir. Vejamos:

*“Como acontecera com Juscelino, uma reação de militares e civis legalistas garantiu a posse de Goulart. A reação foi liderada por Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul, político do PTB. Foi organizada uma cadeia nacional de rádios, intitulada “a voz da legalidade”, para mobilizar a opinião pública. Parte da classe média e dos intelectuais aderiu à mobilização. Mas o fator mais importante foi a adesão do III Exército, com sede no Rio Grande do Sul”* (p166)

*“Diante disso, os militares golpistas foram obrigados a aceitar a proposta oferecida pelo Congresso: Jango tomaria posse, mas antes seria aprovada uma emenda constitucional instaurando o parlamentarismo, limitando os poderes do presidente João Goulart.” (P. 166)*

*“Diante das incertezas geradas por essa segunda renúncia, os militares entraram em prontidão. A Central Nacional dos Trabalhadores (CNT) declarou greve geral, paralisando os transportes das grandes cidades. Populares descontentes com a constante alta do custo de vida realizaram assaltos a armazéns. Após a greve, os dirigentes sindicais criavam o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), visando unificar a ação política deles. Goulart aproveitou-se dessas agitações para intensificar sua campanha pela antecipação do plebiscito. Mais uma vez contou com o decisivo apoio do III Exército” (p.166)*

Nos trechos se apresenta um movimento de vários grupos e suas influências nos acontecimentos, os partidos mobilizam a opinião pública, os militares se colocam de prontidão, lideranças partidárias organizam uma campanha nacional da legalidade, ocorrem greves, ocorre mobilizações da classe média e intelectuais etc.

A sequência narrativa desses trechos apresenta uma possibilidade de compreender como as decisões políticas acontecem dependendo de um contexto social que considera a força dos diversos grupos sociais enquanto constituintes dos acontecimentos históricos. Analisamos que existe uma intencionalidade do livro 2 em estabelecer uma representação da realidade menos estática e linear em comparação ao que foi exposto sobre o livro 1 para o mesmo tema e período abordado.

Essa comparação leva em conta a perspectiva apontada por Sousa (2018) de que um dos elementos da compreensão dos nexos conceituais é o estudo das relações. Nesse momento, o livro 2 não oportuniza nenhuma análise crítica dessas relações e nem aspectos que façam emergir as contradições desses grupos, entretanto fornece subsídios nos textos para construir a ideia de polarização política mais próxima do movimento da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento donexo conceitual de ruptura democrática.

Nos três últimos textos referentes as unidades de registro do tema polarização política do livro 2, *“O Governo de João Goulart”* (p.167), *“As Ligas Camponesas”* (p.

167) e *"A radicalização política"* (p. 168), o autor continua encaminhando a construção da ideia de polarização política enquanto conceito, na perspectiva de considerar o movimento entre os grupos sociais. O autor mantém e amplia a construção interpretativa anterior, porém em torno dos acontecimentos das Reformas de Base.

*"O Congresso recusava-se a aprovar as reformas de base, consideradas radicais pelos grupos conservadores. Os militares estavam ainda mais descontentes e encontravam apoio mesmo entre os parlamentares do PSD, tradicionais aliados do partido do presidente."* (p. 167)

*"As organizações de esquerda, que haviam apostado em Jango, também estavam insatisfeitas, decepcionadas com a falta de resultados concretos de seu governo, e mobilizavam-se em manifestações contra ele. A União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) dirigiam duras críticas ao governo, apoiados pelo PCB e outras organizações de esquerda"* (p.167)

*"Incapaz de conciliar as necessidades dos diversos setores, Jango encontrava-se acuado. O populismo estava em crise. A capacidade de incorporar e controlar os setores populares urbanos ao jogo político estava se esgotando."* (p.167)

*"A mobilização dos trabalhadores agrícolas e a divisão no interior da elite compunham o quadro de radicalização e confronto no qual mergulhara o país."* (p.167)

*"A radicalização atingiu as lideranças políticas"* (p.168)

*"Pressionado pelas esquerdas, representada pela UNE, PCB, CGT e intelectuais, e pela direita, representada pela UDN, militares e empresários, Jango se viu obrigado a optar por uma delas, de modo a contar com uma base de sustentação"* (p.168).

Os grupos sociais seguem sendo apresentados e relacionados a partir das suas articulações e, nos 4 últimos trechos, o autor intensifica a ideia de conflito presente no contexto político e social por meio da expressão da incapacidade do presidente de controlar a situação e da afirmação de que o populismo estava em crise.

O primeiro aspecto relevante dessa construção é que, apesar do texto apontar que o presidente não estava conseguindo resolver a crise, ela também aparece como produto de um fenômeno social que não estava mais se sustentando: o populismo. Essa



perspectiva colocada pelo autor é importante na desconstrução de interpretações dos fatos históricos a partir de erros e acertos individuais de um presidente ou outro. O texto encaminha a compreensão de um contexto de crise.

O segundo aspecto é que, em relação a esse contexto, se apresenta uma tentativa de interpretação que supere visões dicotômicas e estereotipadas sobre a situação. Se apresenta uma dificuldade em administrar diferentes necessidades sociais e os próprios grupos são colocados de forma complexa em expressões como “*divisão no interior da elite*” e “*a capacidade de incorporar e controlar os setores populares urbanos ao jogo político estava se esgotando*” demonstram que o problema era estrutural, impossível de se resolver de formas milagrosas, individuais ou salvacionistas.

Considerando as críticas apontadas pelas pesquisas de Junior e Sebá (2019), Rocha (2015) e Silveira (2015) sobre a condução linear e factual dos livros didáticos e das considerações sobre o ensino de História em desenvolver uma tradição empirista (SILVA e FONSECA, 2010) ao simplificar a ação de grupos sociais (BITTENCOURT, 2018) analisamos que o livro 2 apresenta avanços em relação ao livro 1 no sentido da forma como apresenta os conflitos e oportuniza elementos de contradição constituinte dos movimentos dos grupos sociais, contribuindo para o desenvolvimento do conceito de polarização política na perspectiva científica. (DAVIDOV, 1982)

Os grupos sociais e a forma como foram apresentados nos trechos analisados estão organizados no quadro 11, para a visualização da construção proposta pelo autor dos elementos de polarização política por meio da presença dos grupos sociais e as posições que ocupam em relação aos acontecimentos históricos apresentados.

QUADRO 11. PRESENÇA DE GRUPOS SOCIAIS NOS FATOS HISTÓRICOS -  
LIVRO 2

PRESENÇA DE GRUPOS SOCIAIS NOS FATOS HISTÓRICOS	
Militares e civis legalistas	UDN
Leonel Brizola - governador do Rio Grande do Sul e político do PTB	Militares e conservadores
Parte da classe média e dos intelectuais	Militares conservadores
Central Nacional dos Trabalhadores (CNT)	Militares golpistas
Populares descontentes	Grupos conservadores

Comando Geral dos Trabalhadores (CGT)	Militares
III Exército	
PCB	
União Nacional do Estudantes (UNE)	
Liga Camponesa da Galileia	

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro auxilia a perceber que, mesmo em lados opostos, o que poderia criar uma interpretação apenas dicotômica dessa organização, cada lado é composto de grupos heterogêneos, como os militares, que aparecem nos dois lados e com classificações diferentes (militares, militares conservadores, militares golpistas) e a classe média (que parte se localiza de um lado, e do outro pode ser interpretada integrante dos conservadores).

Em síntese, os dois livros exibem elementos externos do conceito de polarização política ao oportunizarem aspectos perceptíveis sobre o contexto de crise daquele momento. Assim como no livro 1, essa apresentação vai se intensificando à medida que a narrativa vai se desenvolvendo e os grupos sociais vão sendo apresentados.

Entretanto, em relação aos nexos internos de ruptura democrática, existe um avanço no livro 2 na organização do seu conteúdo. Ao oportunizar os aspectos de polarização política, ele apresenta os grupos sociais influenciando os acontecimentos de forma a se perceber um processo de movimento de relações, que hora se aproximavam, hora se afastavam dos líderes políticos, como o presidente ou o vice-presidente.

Outro aspecto relevante é que, além de construir esse movimento, o texto finaliza expressando essa interpretação ao indicar que a produção social desse contexto, ou ainda, a "*radicalização atingiu as lideranças políticas*" (p.168) e não o contrário. Percebe-se que a construção do contexto se dá de forma menos linear, diferente do livro 1, onde os grupos sociais aparecem de forma reativa às ações dos líderes ou governantes.

A partir do referencial teórico apresentado, inferimos que a proposta do livro 2 rompe com a perspectiva de que a História é factual e fruto de uma sequência de causas e consequências. Ao apresentar os grupos sociais com peso nas ações políticas dos diferentes grupos sociais que se mobilizavam de diferentes formas, propõe o

entendimento de uma parte do seu próprio movimento e ao mesmo tempo do movimento de tensão e crise política, econômica e social.

Colocamos em evidência nessa seção os elementos que, em conjunto com outros, podem compor o desenvolvimento do conceito de polarização política, são eles: percepção de lados postos compostos por grupos sociais distintos heterogêneos e conflituosos, contexto complexo de crise política, econômica e social, disputa de diferentes intencionalidades e projetos políticos e a apresentação desses elementos em movimento que evidencie a complexidade social.

O processo de desenvolvimento dos conceitos passa pela generalização (DAVIDOV, 1982), que de forma simplificada, consiste na tomada de consciência das relações dentro de um sistema hierárquico de conceitos perpassado por contradições, que possibilitam o entendimento da nossa própria constituição social. Dessa forma, entendemos que as unidades de registro analisadas podem potencialmente desenvolver o nexos conceitual de ruptura democrática dentro da análise exposta em uma situação de problematização com os aspectos do próximo conceito analisado de “golpe”. Por essa razão analisamos o tema golpe na próxima seção para compor a análise do nexos conceitual de ruptura democrática.

## 5.2 ANÁLISE DO TEMA GOLPE CIVIL – MILITAR – COD. I

Para analisar o tema golpe civil - militar selecionamos as unidades de registro presentes no livro 1 - capítulo 12. Brasil: Uma experiência Democrática. Os trechos selecionados estão localizados na página 190 e consideramos os nexos externos que compõem o conceito de golpe os acontecimentos específicos relacionados a esse momento de ruptura institucional.

Com relação ao texto “*O golpe civil-militar de 1964*” (p. 190), vejamos como o livro 1 inicia o desenvolvimento da compreensão do golpe por meio do primeiro trecho abaixo:

*“Na semana seguinte à marcha ocorrida em São Paulo, um episódio ajudou a colocar mais lenha na fogueira: um grupo de fuzileiros navais enviados para prender os mais*

*de mil marinheiros que promoviam uma manifestação no Sindicato dos Metalúrgicos, no Rio de Janeiro, solidarizou-se com os manifestantes. O governo Goulart pôs fim à rebelião, mas não puniu os rebeldes. Foi a gota-d'água. Oficiais das Forças Armadas consideraram essa atitude um incentivo à quebra da disciplina e da hierarquia militar”* (p.190)

*“Em 31 de março de 1964, as tropas do general Olímpio Mourão Filho, vindas de Minas Gerais, marcharam em direção ao Rio de Janeiro e receberam o apoio do comandante do II Exército (São Paulo) e de alguns governadores civis. Juntos, civis e militares desfecharam o golpe de Estado que depôs o presidente João Goulart, em abril de 1964.”* (p.190)

Pela análise do primeiro trecho, é possível perceber que, embora ele seja o primeiro parágrafo do texto “O golpe civil-militar de 1964” (p.190), a narrativa começa como se fosse continuação dos textos anteriores e propõe uma interpretação de sequência cronológica dos acontecimentos, perceptível na expressão “*Na semana seguinte à marcha ocorrida em São Paulo*” (p.190). Ao escolher por essa perspectiva de continuação a referência ao contexto de polarização política construído anteriormente, o livro oportuniza a compreensão da crise como uma somatória de fatores. As expressões “lenha na fogueira” e “foi a *gota-d'água*” constroem essa interpretação.

O texto cita a “*marcha ocorrida em São Paulo*” como uma das referências desse contexto em que a crise se intensifica, e então o texto discorre sobre um episódio de conflito e desgaste entre os militares e o governo. De um lado, apresenta parte dos marinheiros que se manifestavam em uma comemoração interna e aparecem como próximos ao presidente João Goulart, e do outro lado, os oficiais das forças armadas que consideraram o ato dos marinheiros um desrespeito à disciplina militar.

O segundo trecho, ao descrever o episódio e revidar a atitude de desrespeito aos militares e engrossar a oposição ao governo do presidente Goulart, que na visão dos militares deveria punir os marinheiros, a reação é articulada pelas forças armadas, e então o texto apresenta o General Olimpo Mourão Filho como liderança que, apoiado por tropas de Minas Gerais, pelo segundo exército e alguns governadores civis, “*desfecharam o golpe de Estado*” (p. 190). É relevante que o fim desse trecho termine

dizendo que o desfecho da situação se deu entre civis e militares juntos, orientando uma interpretação sobre o termo “civil – militar” do título.

Seguindo a interpretação do texto que se inicia nesses dois parágrafos, o golpe de Estado se justifica nas articulações e decisões do Marechal Olimpo, colocado como liderança representativa dos civis e militares, sendo esses civis apresentados como alguns governadores. Do outro lado da tensão política, o texto apresenta o presidente João Goulart e sua ausência de atitude individual em relação aos marinheiros.

A Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que representa uma expressão maior de grupos sociais ou de participação popular, não encaminha o golpe, sendo apresentada como mais um elemento, mais uma lenha na fogueira. A articulação que possibilita a ruptura democrática é enfatizada pelas ações dos políticos apresentados no texto. Dessa forma, a expressão “*Juntos, civis e militares desfecharam o golpe de Estado*”, se relaciona mais diretamente com o as lideranças políticas do que com os grupos sociais.

A narrativa, ao construir uma sequência, associação e relação dos fatos históricos, de forma factual e cronológica, não oportuniza uma ligação complexa entre o desfecho do golpe e toda construção de polarização política feita nos textos anteriores. Os grupos sociais e seus respectivos interesses e articulações envolvidos no acontecimento histórico não aparecem e não são retomadas as forças de polarização dos textos anteriores. Dessa forma, é possível interpretar que os civis que participaram do golpe são apenas os governadores que compuseram a articulação com os militares.

Compreendemos que essa construção o livro 1 segue uma tendência em apresentar os acontecimentos históricos relacionados às ações de figuras políticas importantes e representativas da época, dando a elas o protagonismo de encaminhar os processos históricos oficiais. Essa forma de organizar o conteúdo está associada a uma lógica explicativa e empírica de apresentar os acontecimentos históricos (SILVA E FONSECA, 2010) e ela se mantém quando o autor vai trabalhar diretamente o conceito de golpe por meio de uma explicação do que significa dizer que ele foi civil e militar. Vejamos no trecho abaixo:

*“Segundo historiadores especializados no assunto, não foram apenas os militares, mas também os civis, que deram o golpe de 1964. O governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto, autorizou a movimentação de tropas; com Goulart ainda em*

*território brasileiro, o presidente do Congresso Nacional, Auro de Moura Andrade, declarou vago o cargo de presidente e deu posse ao presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli. Por isso, os historiadores não usam mais a expressão “golpe militar”, mas sim “golpe civil-militar”. Os militares e seus aliados civis assumiram o poder afirmando que salvavam o país da anarquia e do comunismo. Era o fim da experiência democrática iniciada no governo de Eurico Gaspar Dutra.”*

A construção do entendimento do que significa golpe civil-militar aparece na explicação que se segue ao texto, quando o autor coloca que *"Segundo historiadores especializados no assunto, não foram apenas os militares, mas também os civis, que deram o golpe de 1964."* (p.190 – grifo nosso) e *"Por isso, os historiadores não usam mais a expressão ‘golpe militar’, mas sim ‘golpe civil-militar’"* (p.190 – grifo nosso).

Tendo como base a perspectiva de Sforzi (2003) sobre as características do pensamento empírico, o termo “golpe” nos trechos analisados aparece de forma substancial, ou seja, como representação desses políticos que aparecem citados. O nome dos políticos e governadores encaminham o entendimento de “golpe” enquanto nexos externo.

Por mais que o autor cite a problematização em torno do termo “golpe civil-militar” representado no texto pela existência do debate historiográfico, não se oportuniza as possibilidades de problematização sobre a realidade social discutida pelos elementos do texto. Quem são esses civis? Toda sociedade civil está contemplada nesse termo? Os governadores citados representam esses civis? Os grupos sociais envolvidos no contexto de polarização política fazem parte desses civis? Essas perguntas problematizadoras não encontram elementos no texto para serem desenvolvidas.

Citar o conceito “golpe civil-militar”, ou ainda explicá-lo, não garante o desenvolvimento da sua compreensão enquanto constituinte de um nexo conceitual e na perspectiva do pensamento teórico, em movimento, e com elementos que garantam problematizações, questionamentos e percepção das relações.

Ainda que no início do texto se retome a ‘Marcha da Família com Deus pela Liberdade’ fazendo uma possível referência à polarização política e social que havia na

época, o foco em apresentar de forma linear as ações de figuras específicas em detrimento de possibilidade de interpretações de grupos sociais mais amplos e em movimento, pode conduzir à uma interpretação de causa e consequência sobre o Golpe.

A ausência de sequência associativa em uma perspectiva de movimento e não apenas de apresentação dos fatos oportuniza uma ideia fragmentada entre as relações dos militares, governadores e a sociedade civil. Esse encaminhamento simplificado do conteúdo compromete a compreensão de ruptura democrática enquanto um processo social complexo, constituído pela relação de diversos grupos sociais.

Por fim, o texto se encerra na mesma lógica explicativa e apresenta a justificativa dos militares sobre os acontecimentos dizendo que “*os militares e seus aliados civis assumiram o poder afirmando que **salvavam** o país da anarquia e do comunismo. Era o fim da experiência democrática iniciada no governo de Eurico Gaspar Dutra*” (p.190 – grifo nosso). Nota-se que o termo ‘civis’ é novamente apresentado sem que se problematize porque eles eram aliados do golpe. Em seguida, ao dizer que os militares afirmavam que estavam “salvando o país da anarquia e do comunismo” fica subentendido que esse era o motivo do apoio dos civis.

Sabemos que diferentes grupos sociais participaram da construção do contexto de radicalização e polarização política que resultou ao golpe. E que nesse contexto muitas intencionalidades entraram em conflito, mas no texto só aparece a justificativa dada pelos militares que deram o golpe. Embora exista a ressalva de que essa é a interpretação de grupos específicos, a compreensão desses grupos não está clara e pode reforçar os estereótipos da historiografia memorialística apontada por Fico (2004), a qual consolidou ideias de que o golpe era necessário para salvar o país da crise estabelecida.

Por fim, a partir da análise das unidades de registro do livro 1, é possível inferir que a interpretação de ruptura democrática é oportunizada de forma a privilegiar o desenvolvimento de generalizações de caráter empírico, pois a temática do “golpe” não se relaciona com o tema da “polarização política” construída nos textos anteriores, no sentido de promover problematizações ou evidenciar as contradições sociais do período.

A ruptura com a democracia é anunciada como decorrência dos acontecimentos perceptíveis pelos fatos históricos e focada em figuras políticas centrais e grupos sociais

(civis, militares), que quando expressos, aparecem de forma explicativa e fragmentada, dificultando o desenvolvimento da compreensão de ruptura democrática enquanto nexos conceitual, ou seja, enquanto fenômeno que liga acontecimentos sociais complexos e não apenas como um acontecimento inevitável diante de uma crise posta.

O livro 2 desenvolve a temática do golpe em dois momentos: no texto *“O golpe civil-militar”* (p. 168) e no box de leitura complementar intitulado *“O golpe militar de 1964, o PTB e os trabalhadores”* (p.171). Utilizaremos trechos desses textos como unidades de registro para desenvolver a análise.

O texto desse subcapítulo do livro intitulado *“O golpe civil-militar”* (p.168) inicia retomando a construção de polarização política construída nos textos anteriores. A partir desse contexto, os autores chamam de *“forças golpistas”* (p. 168) o que seria a reação ao *“Comício das Reformas”* de João Goulart, para então apresentar a Marcha da Família com Deus pela Liberdade enquanto oposição formada pelos grupos sociais que se apresentam da seguinte forma:

*“Crescia o apoio aos golpistas entre militares e dirigentes políticos, com a adesão de forças de centro que temiam a posição esquerdista do presidente. A posição presidencial criou mal-estar também na classe média, assustada com o avanço dos trabalhadores. Em 19 de março, como uma resposta ao Comício das Reformas, uma enorme passeata tomou as ruas de São Paulo, com o apoio de setores da Igreja Católica, do governo paulista e da Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp). A Marcha da Família com Deus pela Liberdade, como se autointitulava, reuniu cerca de 500 mil pessoas e sinalizou para os militares que desta vez teriam apoio de grupos sociais expressivos.”* (p. 168 e p169)

O texto oportuniza uma interpretação de que esses grupos sociais davam apoio aos militares e os especifica, enquanto *“forças golpistas”* (p. 168) compostas por *“militares”, “dirigentes políticos”, “forças de centro”* e a *“classe média assustada com o avanço dos trabalhadores”* (p.169). Nessa apresentação do conteúdo aparece uma interpretação dos acontecimentos que se retoma o clima de polarização política anterior apresentando os setores sociais unidos em torno de uma *“força”* comum que os coloca como participantes do processo histórico que culminou no golpe.



O contexto de polarização política segue sendo retomado pela apresentação de diferentes grupos na constituição do golpe:

*“Os acontecimentos se precipitaram quando, em 26 de março, marinheiros liderados pelo cabo José Anselmo se reuniram para comemorar o segundo aniversário da criação da Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil, em flagrante atitude de indisciplina militar, uma vez que a associação havia sido proibida pelo alto comando da Marinha. O ministro da Marinha determinou a prisão do cabo Anselmo, mas Jango ficou ao lado dos marinheiros, demitindo seu ministro. O novo ocupante da pasta imediatamente anistiou os marinheiros. Era uma afronta sem precedentes aos militares, que decidiram dar o golpe no dia 2 de abril”* (p.169)

*“As lideranças sindicais procuraram resistir, conclamando a população a sair às ruas em apoio ao governo. Mas não obtiveram resposta. No dia 1o de abril, João Goulart fugia do Rio para Brasília e de lá para o Rio Grande do Sul. Naquela mesma noite, o presidente do Senado declarou vaga a presidência.”* (p.169)

*“Leonel Brizola tentou convencer Jango a resistir ao golpe, contando com o apoio do III Exército, que, como outras vezes no passado, se dispunha a lutar em defesa da democracia. Mas Jango recusou-se a lançar o país em uma guerra civil e optou pela fuga, pedindo asilo no Uruguai.”* (p.169)

*“O golpe foi planejado e posto em prática pelos militares, mas só obteve sucesso porque eles contaram com o apoio decisivo dos políticos conservadores, do empresariado e de grande parte das classes médias urbanas. Além disso, contaram também com o apoio do governo dos Estados Unidos, interessado em destituir João Goulart da presidência”* (p.169)

Os grupos sociais aparecem de forma expositiva, mas também se relacionam com os acontecimentos: lideranças sindicais conclamam a população a sair às ruas, políticos pedem auxílio do exército e pressionam um movimento do presidente em resistir. Essa movimentação que vem após o clima de polarização retomado no primeiro trecho, acaba no desfecho que é colocado quando *“Jango recusou-se a lançar o país em uma guerra civil e optou pela fuga, pedindo asilo no Uruguai”* (p.169 – grifo nosso).

Nessa sequência, o termo “civil” aparece acompanhado do termo “guerra”, o que estabelece relação de conflito e polaridade entre os grupos sociais apresentados. Essa referência colocada depois do resgate do contexto de polarização pode oportunizar uma interpretação que considera as relações entre esses grupos sociais e as relações entre os dois conceitos “polarização política” e “golpe”.

O autor do livro 2 finaliza essa sequência narrativa fazendo uma reflexão do contexto dos acontecimentos, na qual não aparecem nomes e nem figuras importantes, o foco está na complexidade das forças sociais, nos seus movimentos e na apresentação das contradições do período, que não conseguiram ser superadas pelos agentes políticos da época. Vejamos:

*“A democracia populista não conseguiu superar suas contradições e naufragara, frágil, vítima de sua instabilidade crônica. A falta de experiência anterior com o regime democrático, a profunda desigualdade econômica, a fragilidade das instituições tornaram a democracia um alvo fácil para militares que souberam aproveitar-se dessas dificuldades para tomar o poder. O esgotamento da capacidade de combinar interesses contrários em um regime democrático por meio do populismo foi a marca do período compreendido entre 1961 e 1964.”*

Nesse momento, o autor retoma a construção narrativa de polarização política enquanto expressão de uma realidade social instável, crônica, em crise e por isso frágil. Associa os fatos históricos de forma a fazer emergir uma interpretação de contexto e não de sequência causal de fatos. Isso ocorre quando oportuniza a análise crítica do contexto enquanto fragilidade das instituições e do populismo e não somente dos personagens históricos.

A construção de sentido do tema “golpe” ainda é possibilitada pelo livro 2 por meio do box de leitura complementar localizado no fim do capítulo, que apresenta uma análise proposta por um teórico sobre acontecimento histórico. Nesse texto, as forças políticas são contextualizadas dentro da ideia de polarização política enquanto disputa de projetos antagônicos, como exposto a seguir:

*“Daquela sexta-feira, 13 de março, até 1o de abril, o conflito político entre os grupos antagônicos se redimensionou. Não se tratava mais de medir forças com o objetivo de executar, limitar ou impedir mudanças, mas, sim, da tomada do poder e da imposição*

*de projetos. Os conservadores tentariam impedir as alterações econômicas e sociais, excluindo, se possível, os seus adversários da vida política do país, sem preocupações de respeitar as instituições democráticas.” (p.171)*

Nesse trecho, o golpe se relaciona à um projeto antidemocrático e expõe a relação de imposição para resolver os conflitos de grupos antagônicos. Percebe-se que o autor propõe dois movimentos importantes em relação aos acontecimentos históricos: ele relaciona a intencionalidade do golpe à tentativa de resolução do contexto de polarização política e, em outra camada de compreensão, oportuniza a relação dessas duas coisas a uma compreensão de rompimento com a democracia de forma impositiva. Essa interpretação conclusiva expressa nesse texto não é apenas explicativa, ela relaciona a construção dos conceitos de polarização política e golpe à uma intencionalidade comum.

Segundo essa proposta de análise do autor, presente no box, fica possível perceber a ausência de elementos democráticos mesmo antes do golpe, dentro das forças golpistas que tinham o projeto de eliminar as forças contrárias, expressas pelo contexto de polarização política. A ruptura democrática se dá para conter o movimento que os grupos sociais faziam, colocando o foco da interpretação na disputa entre os grupos e seus projetos. Essa construção também é perceptível no trecho a seguir:

*“A ruptura constitucional foi uma reação aos compromissos dos trabalhistas com as esquerdas no clima da Guerra Fria, as alianças que tentaram com setores militares, as propostas de fazer dos trabalhadores o sustentáculo privilegiado do poder e a estratégia de atuar pela via da participação direta. Além disso, o PTB era o partido que estava no poder. [...] Não casualmente a queda de Goulart foi seguida pelo declínio político dos trabalhistas, com vários parlamentares cassados e, mais tarde, com a própria extinção do partido, bem como pela grande repressão ao movimento sindical, com intervenções em diversas entidades, prisões e cerceamentos das liberdades básicas, como o direito de greve.” (p.171)*

Nos trechos analisados, a construção da narrativa oportuniza a interpretação de ruptura democrática por meio de elementos essenciais presentes na ideia de golpe e de polarização política e não em elementos substanciais. Ou seja, o golpe não se tratava apenas de resolver a crise política, mas de eliminar as forças sociais “de esquerda”,

“trabalhistas” e “sindicais” que ganhavam força nesse momento. Os grupos sociais e os acontecimentos históricos são apresentados juntos com as intencionalidades em torno das ações realizadas.

A partir desses trechos é possível perceber que o livro 2, diferente do livro 1 apresenta as intencionalidades relacionadas à diferentes experiências sociais, no caso demonstrado, dos trabalhadores, e não apenas a intencionalidade relacionada aos militares em forma de justificativa. Essa organização do conteúdo vai de encontro a uma tendência de interpretação do golpe presente nos livros didáticos, que não privilegia a pluralidade de experiências relacionada a um fato históricos. (JUNIOR e SEBÁ, 2019)

Nesse sentido, a ruptura democrática não se restringe apenas a um marco de passagem de um momento histórico a outro, mas compreende um sistema de relações e contradições entre os grupos sociais que permanecem após o golpe. Essa construção, possibilitada pela relação entre polarização política e golpe é importante para que interpretações da ruptura democrática enquanto medida “salvacionista” sejam passíveis de análise crítica, Pois a disputa de projetos diferentes que representava uma sociedade dividida não desaparece e nem se resolve após o golpe e a implementação da Ditadura Militar. O que ocorre é um silenciamento e eliminação forçadas dessas contradições.

A construção narrativa de considerar elementos de problematização do contexto a partir do movimento das relações entre os grupos sociais para além da sequência de acontecimentos, aponta que existe uma tendência do livro 2 em encaminhar o conteúdo de forma mais próxima a promover generalizações no sentido do pensamento teórico pois, esses elementos de problematização e movimento são constitutivos dos nexos conceituais (JESUS e SOUSA, 2011).

A compreensão da ruptura democrática se apresenta de forma a indicar que existe uma complexidade social que não vai desaparecer com o golpe. Essa construção oportuniza a percepção de “golpe” enquanto conceito integrante de um sistema maior. A intencionalidade que produziu esse acontecimento histórico, com seus elos entre diferentes grupos e a disputa social em torno da crise, são elementos que podem permanecer para a compreensão do momento posterior de Ditadura Militar.

Colocamos em evidência nessa seção os elementos que, em conjunto com outros podem compor o desenvolvimento do conceito de golpe, são eles: a relação com outros

conceitos como polarização política, a associação e relação dos fatos históricos a fim de evidenciar aspectos de disputa social e a imposição de projetos políticos que permanecem após a ruptura e apresentação do conteúdo de forma a considerar o movimento de diferentes grupos sociais e suas intencionalidades.

Analisando os aspectos levantados a luz da perspectiva de Vigotski (2020) para o desenvolvimento de uma compreensão conceitual sobre a questão da ruptura democrática, buscamos na análise do tema polarização política (seção 5.1) e do tema golpe (5.2) elementos que oportunizam estabelecer generalizações no sentido do pensamento científico em relação à Ditadura Militar. No caso do conteúdo aqui analisado, investigamos se os conceitos de “golpe” e “polarização política” aparecem de forma a estabelecer relações ou apenas uma compreensão sequencial e causal dos acontecimentos.

A partir do desenvolvimento desse processo analítico, inferimos que tanto o livro 1 quanto o livro 2 oportunizam elementos para o desenvolvimento do conceito de polarização política na perspectiva do pensamento teórico. Na organização dos dois conteúdos é possível perceber elementos que problematizam a constituição social do período por meio da apresentação de diversos grupos sociais que compõem uma realidade de crise política e social.

Porém, no livro 1, essa construção não é a que prevalece, sendo mais perceptível as generalizações que oportunizam uma interpretação empírica dos fatos históricos, enquanto no livro 2 são oportunizados mais elementos de movimento e relação entre os fatos históricos e os grupos sociais, possibilitando um rompimento com a tendência tradicional de condução causal e factual predominante no livro 1.

A construção de “polarização política” não se relaciona com o conceito de “golpe” nos dois livros no sentido de oportunizar a compreensão do nexos conceitual de ruptura democrática. No livro 1 prevalece uma organização de conteúdo fragmentada, na qual as mensagens produzidas em cada texto se relacionam em uma lógica linear e de compreensão causal dos acontecimentos, sem aprofundamento nas intencionalidades dos diferentes grupos e com uma centralidade nas ações relacionadas aos principais políticos.

Já no livro 2, o que relaciona os conceitos de “polarização política” e “golpe” são elementos essenciais que estão presentes na formação de um contexto de polarização política que culminou com um golpe. Processo histórico este, constituído por diferentes agentes sociais em movimento. O contexto de crise se estabelece nessas relações, tanto que a tentativa de resolver o problema extrapola os personagens centrais e é apresentada em relação à projetos políticos.

Os elementos históricos e culturais de crise social, política e econômica, não se apresentam de forma apenas sequencial, mas sim em um processo de articulações que se unificam na intencionalidade de imposição de um projeto e anulação de outro que compõem a ruptura democrática. Dessa forma, inferimos que o livro 2 oportuniza a compreensão desse nexos conceitual.

### 5.3 ANÁLISE DO TEMA VIOLÊNCIA E REPRESSÃO – COD II

Para analisar o tema violência e repressão iniciamos com as unidades de registro presentes no livro 1 - capítulo 13 – Ditaduras Na América Latina. Os trechos selecionados estão localizados ao longo do capítulo entre as páginas 195 e 215. Consideramos os nexos externos que compõem o nexos conceitual de autoritarismo os assuntos diretamente relacionados ao tema da Ditadura Militar de acordo com a organização do autor do livro didático.

A primeira unidade de registro “O Regime Militar no Brasil” (p. 196), da qual tiramos os trechos a seguir, pretende fazer uma introdução sobre o tema da Ditadura Militar por estar localizada no início do capítulo do livro didático. Nesse texto introdutório aparecem elementos de violência e repressão nos dois trechos expostos abaixo.

*"Logo nos primeiros dias de abril, o regime perseguiu e prendeu estudantes, jornalistas e políticos ligados ao governo anterior e atacou organizações que o apoiavam como, por exemplo, a UNE (União Nacional dos Estudantes)" (p. 196)*

*“Ao mesmo tempo que faziam o uso da violência, os militares procuravam dar uma aparência de legalidade ao novo regime por meio de **Atos Institucionais**. Ato Institucional é uma medida, com força de lei, imposta por um governo sem que a*

*população, o poder Legislativo e o Judiciário tenham sido consultados. O Ato Institucional de 9 de abril de 1964, mais tarde chamado de AI-1: • permitia ao presidente suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos; • autorizava cassar mandatos parlamentares; • estabelecia que as eleições para presidente da República seriam indiretas.” (p. 196 – negritos no original).*

O primeiro trecho apresenta ações consideradas violentas, como prender e perseguir grupos de estudantes, jornalistas e políticos ligados ao governo anterior, ou seja, o governo de Jânio Quadros. Já o segundo trecho faz referência direta à palavra “violência” e, em seguida, apresenta uma construção interpretativa que também pode sugerir, de forma indireta, relações de violência: o fato de os militares procurarem “dar uma aparência de legalidade” via Ato Institucional e o reforço de que se tratava de medidas impostas.

#### FIGURA 2. PÁGINA DE LIVRO COM IMAGEM DE TANQUE

## O Regime Militar no Brasil

Dizendo ser necessário livrar o país da ameaça comunista e restabelecer a hierarquia e a ordem, um grupo formado por civis e militares derrubou o presidente João Goulart entre março e abril de 1964 e colocou no poder o general Humberto de Alencar Castelo Branco. Tinha início, assim, o Regime Militar (1964-1985). Logo nos primeiros dias de abril, o regime perseguiu e



prendeu estudantes, jornalistas e políticos ligados ao governo anterior e atacou organizações que o apoiavam como, por exemplo, a UNE (União Nacional dos Estudantes).

Tanques e militares ocupam as ruas do Rio de Janeiro, 1º de abril de 1964.

Ao mesmo tempo que faziam o uso da violência, os militares procuravam dar uma aparência de legalidade ao novo regime por meio de **Atos Institucionais**. Ato Institucional é uma medida, com força de lei, imposta por um governo sem que a população, o poder Legislativo e o Judiciário tenham sido consultados.

**Cassar:** retirar do indivíduo seus direitos políticos ou de cidadão.

O Ato Institucional de 9 de abril de 1964, mais tarde chamado de AI-1:

- permitia ao presidente suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos;
- autorizava **cassar** mandatos parlamentares;
- estabelecia que as eleições para presidente da República seriam indiretas.

No dia seguinte, os militares divulgaram a lista dos 100 primeiros cidadãos que tiveram seus direitos políticos suspensos, entre os quais estavam os ex-presidentes Jânio Quadros e João Goulart, o governador de Pernambuco Miguel Arraes e o deputado federal Leonel Brizola.

Fonte: BOULOS JUNIOR, 2018, p.196

Na mesma página, o autor do livro 1 apresenta uma imagem que contém tanques e militares ocupando as ruas, oportunizando uma relação entre as ideias de uso da violência por meio da imposição das leis e do uso da força, representada pelos tanques e militares, como é possível observar na Figura 2.

A violência pode ser entendida na construção do livro 1 de forma relacionada com os demais aspectos presentes na página: exército, tanques e explicação dos Atos Institucionais. O nexos conceitual de autoritarismo pode ser desenvolvido pela referência essencial da palavra “violência”, que se complementa com os demais documentos, reforçando a ideia de que os fatos históricos daquele momento eram violentos.

A relação que o autor faz entre essas ações violentas e os Atos Institucionais é um exemplo da percepção da violência enquanto conceito, na perspectiva do



pensamento científico (DAVIDOV, 1982), pois ela não está necessariamente perceptível, mas relacionada à característica histórica e cultural das leis terem uma aparência de legalidade. Além disso, quando o texto relaciona os atos de “violência” e “repressão” à grupos específicos como “estudantes, jornalistas e políticos ligados ao governo anterior” (p.196), pode oportunizar a retomada da ideia de polarização política e de disputa de projetos que se relacionam ao conceito de “golpe”.

Vigotski (2020) aponta que os conceitos se unem movimentando-se de uma generalização à outra. Dessa forma, entendemos que os elementos apresentados acima, quando relacionados, podem oportunizar o desenvolvimento do conceito de “violência” e de “repressão” na perspectiva de um nexos interno (SOUSA, 2018) do nexos conceitual de autoritarismo.

É importante ressaltar que uma característica importante da abordagem dos fatos históricos pela regulamentação dos Atos Institucionais é a questão desses aspectos permanecerem pelos vários governos militares, não se restringindo apenas a um ou outro governante. Essa compreensão auxilia na interpretação de que estava se constituindo um regime que, apesar das suas diferenças, se desenvolvia de forma integrada disposto a impor um projeto baseado no autoritarismo violento expresso por essas leis. Entretanto, essa compreensão não é facilmente perceptível nessa primeira construção do livro 1, ela apenas aparece aqui enquanto possibilidade de problematização.

Na unidade de registro “*O governo Castelo Branco*” (p. 197) os conceitos de “violência” e “repressão” aparecem nos seguintes trechos abaixo:

*“Muitos acreditavam que em pouco tempo ele devolveria o poder aos civis, mas não foi o que aconteceu: líderes sindicais e estudantis foram presos, funcionários públicos foram demitidos e políticos de vários partidos, inclusive da UDN (que apoiou o golpe), foram cassados.”* (p. 197)

*“No ano seguinte, o governo limitou ainda mais a participação dos cidadãos, baixando o Ato Institucional no 3 (AI-3), que estabelecia eleições indiretas para governadores. Estes, por sua vez, nomeariam os prefeitos das capitais. Assim, os cidadãos perdiam o direito de escolher seus governantes, fato que limitou ainda mais a cidadania no país. Preocupado em manter a aparência de legalidade, o governo baixou o AI-4, por meio*

*do qual reabriu o Congresso para que aprovasse uma nova Constituição, a de 24 de janeiro de 1967. Essa Constituição ampliava os poderes do presidente da República e restringia o direito de greve. Com seus poderes ampliados, Castelo Branco decretou duas leis autoritárias: a Lei de Imprensa, que intensificou a censura aos jornais e revistas, e a Lei de Segurança Nacional, que dava à Justiça Militar o direito de julgar os crimes de “subversão” (comícios, reuniões políticas etc.)” (p. 198)*

No primeiro trecho os dois conceitos não aparecem de forma direta e sim relacionados a ações como prisões, demissões e cassações à determinados grupos sociais e à tentativa de estabelecer um controle do poder político. Os militares, após o golpe, além de não devolverem o poder aos civis, colocaram em prática prisões, demissões e cassações. O entendimento que prisões, cassações, demissões e não devolver o poder para os civis são ações “violentas” e “repressoras” não é algo perceptível e facilmente observável nos trechos. É possível estabelecer essa interpretação a partir da construção apontada na análise anterior.

O segundo trecho está localizado dentro de um subtítulo denominado “O governo endurece: Lei de Imprensa e Lei de Segurança Nacional”. Nesse trecho o autor apresenta os acontecimentos da Ditadura Militar por meio das ações relacionadas à implementação dos Atos Institucionais. Mesmo que o título possa sugerir atos de “violência” e “repressão” por meio da palavra “endurecimento”, no desenrolar da narrativa o foco está na apresentação dos Atos Institucionais e no que eles significam na prática: o limite à participação dos cidadãos e da cidadania, a perda do direito de escolha, a ampliação dos poderes do presidente e a restrição aos direitos de greve

Considerando a análise da unidade de registro “O Regime Militar no Brasil” (p. 196) em diálogo com a unidade de registro “O governo Castelo Branco” (p. 197), existe a oportunidade de estabelecer relações entre leis (Atos Institucionais), ampliação de poderes e atos de “violência” e “repressão”, possibilitando o desenvolvimento de uma noção conceitual de autoritarismo.

Entretanto, embora os elementos estejam presentes, a sequência narrativa não orienta para essas relações, já que o autor expressa por meio do texto que as leis são autoritárias, mas as descreve de forma a apresentar seus impactos institucionais e não “violentos” e “repressores” sobre os cidadãos. O autor apresenta esses elementos no

texto de forma descritiva, como se estivesse apenas apresentando e explicando os atos institucionais.

Um aluno ou aluna do 9º ano do ensino fundamental pode ainda não ter construída a percepção exposta acima de relação entre leis, “violência” e “repressão”, a ponto de conseguir desenvolver uma interpretação empírica dessas leis e conseqüentemente das ações do governo Castelo Branco. Dessa forma, existe a possibilidade da interpretação de que, extinguir partidos, limitar a participação dos cidadãos e restringir o direito de greve sejam atos autoritários, mas não necessariamente violentos, comprometendo o entendimento do autoritarismo enquanto nexos conceitual, pois ele apareceria como traço característico das ações do presidente e não como elo de um processo político mais amplo de repressão e violência constituinte da Ditadura Militar.

Essa tendência do livro 1 em apresentar o conteúdo de forma explicativa e fragmentando a explicação das leis não garante que se estabeleçam as relações necessárias para compor o nexos conceitual de autoritarismo, pois pode sugerir a interpretação que essas “leis autoritárias” eram necessárias para o período e que isso não significa necessariamente que tenham sido “violentas” e “repressoras”.

Essa problemática é relevante se considerarmos, como pontuou Schwarcz (2019), que o elemento autoritário presente na constituição social brasileira é experienciado por muitos como algo positivo, pois só ele é capaz de resolver nossos problemas estruturais. Essa compreensão em que “violência” e “repressão” não aparece enquanto constituinte do autoritarismo auxilia no reforço de concepções salvacionista (FICO, 2004), em que o autoritarismo que gerou o golpe e a Ditadura Militar aparece como necessário para resolver a situação de crise que existia.

Nesse sentido, se o autoritarismo for apresentado na perspectiva exposta por Schwarcz (2019) e não de forma conceitual para oportunizar uma interpretação científica que considere relações de “violência e “repressão”, pode reiterar interpretações do senso comum sobre o período da Ditadura Militar. São essas interpretações cristalizadas que implicitamente se confundem com as memórias construídas sobre o período em que as ações do presidente Castelo Branco eram moderadas (FICO, 2004), sugerindo uma interpretação fragmentada do período. Percebe-se que, dependendo da forma como o conteúdo for trabalhado, essa

interpretação construída pelos militares e a tradição historiográfica memorialística se perpetua em consonância com o senso comum.

O próximo trecho que pertence a unidade de registro *“A linha dura no poder”* (p. 199) se concentra em apresentar uma separação entre os militares que comandavam o regime: um grupo dos castelistas e outro dos integrantes da linha dura.

*“Todos os militares que lideraram o golpe de 1964 eram adeptos da Doutrina da Segurança Nacional e, portanto, contrários ao comunismo. Mas tinham divergências entre si, o que nos permite dividi-los em dois grupos: o castelista e o linha-dura. O grupo castelista era integrado por generais como Golbery do Couto e Silva, Ernesto Geisel e Castelo Branco (daí seu nome). Na oposição a ele estava o grupo da linha dura, que considerava os castelistas “moderados” e defendia a radicalização constante da luta contra o inimigo interno, chamado por eles de “subversivo” A linha dura era formada por generais menos teóricos e mais pragmáticos, como Costa e Silva e Garrastazu Médici”* (p.199 – parênteses no original)”.

Percebe-se que, nesse trecho, o autor não apresenta elementos perceptíveis e empíricos de “violência” e “repressão”, porém o título, assim como a introdução da separação entre os grupos, reforça a ideia de que o governo anterior não era ainda muito duro, já que somente agora a “linha dura” chegava ao poder. A análise dessa unidade de registro permite perceber que é apresentada a definição de grupos diferentes entre os militares, os nomes dos generais respectivos de cada grupo e uma menção à radicalização e a serem mais pragmáticos, sem explicitar o que isso significa. Nesse momento também o “inimigo interno” é representado pelo termo comunista, afirmando que essa era a visão dos militares, não fazendo nenhuma referência a outros grupos sociais.

Novamente, os elementos que ligam os fatos históricos, os diferentes grupos de militares e qualquer outro aspecto relacionado ao período da Ditadura Militar não é, segundo a narrativa do livro 1, os aspectos de “violência” e “repressão”, e sim a posição política de serem contra o comunismo. O conteúdo vai construindo uma interpretação de que os atos de “violência” e “repressão” não aparecem essencialmente relacionados a todos os governos e grupos, e o que unifica os militares eram todos serem *“adeptos da Doutrina da Segurança Nacional e, portanto, contrários ao comunismo”*.

Quem possui o conhecimento histórico sobre o período sabe que essa lei proporcionou muitas ações de “violência” e “repressão”, que serão tratadas nos próximos textos do livro. Porém, até esse momento, o autoritarismo segue referenciado à aspectos institucionais e de regulamentação, exceto pelo primeiro texto da p.196 em que se estabelecem algumas relações de “violência” e “repressão”, mas que não são retomadas pela narrativa em nenhum outro momento.

Após o texto introdutório e explicativo dos grupos de militares aparece uma subseção do assunto a linha dura no poder, intitulada de “*Resistência Democrática*” (p.199). Nela, uma sequência de atos de “violência” e “repressão” aparecem ligados às ações de resistência desenvolvidas por grupos sociais distintos, como é possível observar nos trechos a seguir:

*“Com o aumento da opressão cresceu também a resistência democrática à ditadura, na qual se destacaram o movimento estudantil, o movimento operário, diversos artistas e intelectuais e uma parte dos políticos.”* (p.199).

*“Em uma manifestação ocorrida em março, no Rio de Janeiro, contra a má qualidade da alimentação fornecida aos estudantes no restaurante universitário Calabouço, o paraense Edson Luís Lima Souto, de 18 anos, foi morto pela polícia, o que provocou uma onda de protestos; o maior deles foi a Passeata dos Cem Mil, na qual estudantes, políticos, artistas e trabalhadores saíram às ruas para protestar contra o Regime Militar”* (p. 199)

*“Em outubro de 1968, os estudantes desafiaram o governo mais uma vez realizando, em Ibiúna, no interior de São Paulo, o 30o Congresso da UNE. Mas a polícia invadiu o local e prendeu cerca de setecentos estudantes que participavam do Congresso.”* (p. 200)

*“Nesse mesmo ano, o movimento operário também mostrou sua disposição de luta em duas grandes greves por aumento de salários. [...] Esta última foi reprimida com muita violência, com a invasão do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e a prisão de quatrocentos trabalhadores por tropas do Exército.”* (p.200)

*“O discurso de Moreira Alves serviu de pretexto para que o governo Costa e Silva decretasse o Ato Institucional no 5 (AI-5), o mais opressivo de todos os atos da ditadura militar. Pelo AI-5, o presidente da República passava a ter o poder de: •*

*fechar o Congresso Nacional; • fazer leis e ordenar a intervenção nos estados e municípios; • cassar políticos eleitos pelo povo; • demitir, transferir e aposentar funcionários públicos; • decretar estado de sítio; • suspender o direito de habeas corpus aos acusados de “crime contra a segurança nacional”.*” (p.200)

As ações de “violência” e “repressão” se expressam por meio do assassinato do estudante paraense Edson Lupis Lima Souto de 18 anos pela polícia em uma manifestação ocorrida no Rio de Janeiro (p. 199); da prisão de cerca de setecentos estudantes que participavam do Congresso de Ibiúna (p.200) e da repressão “*com muita violência*” (p.200) às grandes greves de trabalhadores do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco.

O texto constrói uma interpretação de que às violências e repressões cometidas aparecem ligadas aos movimentos de resistência, primeiro por estarem fragmentados nessa subseção e, segundo, pelo início da narrativa que diz que “*com o aumento da opressão cresceu também a resistência democrática à ditadura*” (p.199). No fim dessa sequência, no último trecho, é apontado um episódio de afronta aos militares que, segundo o autor do texto, acaba servindo de pretexto para a implementação do Ato Institucional nº 5, e então são apresentadas as características desses atos como o mais opressivo de todos.

A partir dessa análise das duas unidades de registro “A linha dura no Poder” (198) e “Resistência democrática” (p.199 e p.200), evidencia-se que as ações de “violência” e “repressão” aparecem de forma perceptível quando relacionadas aos movimentos sociais de oposição. Nesses momentos, os conceitos assumem o papel de nexos externos do autoritarismo, pois como aponta Sforzi (2003), como característica do pensamento empírico, é possível abstrair traços comuns da observação e comparação entre prender, demitir, invadir e assassinar.

Entretanto, no último trecho, embora o texto expresse que se trata do “*mais opressivo de todos os atos da ditadura militar*” (p. 200) volta-se a relacionar a ideia de “repressão” e “violência” às leis e às características opressivas ligadas aos direitos enquanto cidadãos. Nesse sentido, “violência” e “repressão” assumem um caráter de nexos internos, pois só são possíveis de serem percebidas em relação a outros aspectos ou abordagens do conteúdo.

Essa relação entre “violência” e “repressão” ligadas aos atos institucionais acontece para além da sequência narrativa oportunizada pelo texto e se dá, como expressa na figura 3, pela presença de uma charge (p. 200) e uma explicação do significado de alguns aspectos que compõem os Atos Institucionais, como Estado de Sítio e Habeas Corpus.

FIGURA 3. PÁGINA DE LIVRO COM TEXTO E CHARGE

Em outubro de 1968, os estudantes desafiaram o governo mais uma vez realizando, em Ibiúna, no interior de São Paulo, o 30º Congresso da UNE. Mas a polícia invadiu o local e prendeu cerca de setecentos estudantes que participavam do Congresso.

Nesse mesmo ano, o movimento operário também mostrou sua disposição de luta em duas grandes greves por aumento de salários. Uma em Contagem, perto de Belo Horizonte (MG), envolvendo cerca de 15 mil trabalhadores, e outra em Osasco, na Grande São Paulo, que também contou com a participação de milhares de trabalhadores. Esta última foi reprimida com muita violência, com a invasão do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e a prisão de quatrocentos trabalhadores por tropas do Exército.

Nesse contexto, o deputado do MDB, Márcio Moreira Alves, fez um discurso, em 1968, no qual conclamava a população a não ir à parada militar para comemorar o 7 de Setembro e pedia às mulheres para não namorem oficiais que participavam da repressão. O discurso de Moreira Alves serviu de pretexto para que o governo de Costa e Silva decretasse o Ato Institucional nº 5 (AI-5), o mais opressivo de todos os atos da ditadura militar.

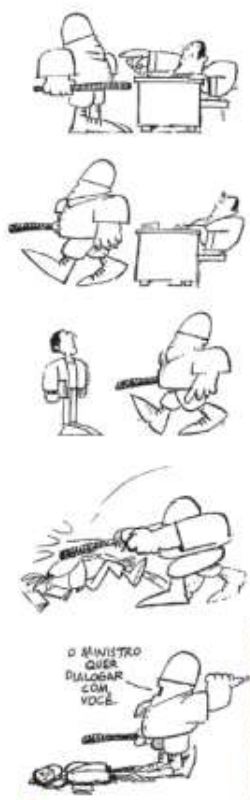
Pelo AI-5, o presidente da República passava a ter o poder de:

- fechar o Congresso Nacional;
- fazer leis e ordenar a intervenção nos estados e municípios;
- cassar políticos eleitos pelo povo;
- demitir, transferir e aposentar funcionários públicos;
- decretar estado de sítio;
- suspender o direito de *habeas corpus* aos acusados de "crime contra a segurança nacional".

**Estado de sítio:** situação na qual são estabelecidas restrições à liberdade dos cidadãos, por meio da suspensão de alguns direitos constitucionais.

**Habeas corpus:** recurso jurídico que protege o cidadão de ser preso ou agredido em razão de abuso de poder ou ilegalidade.

Com base no AI-5, o governo militar fechou o Congresso, cassou o mandato de centenas de políticos e prendeu milhares de pessoas de oposição em todo o país.



Essa charge de Ziraldo ironiza a truculência do Regime Militar. *Correio da Manhã*, ano 68, n. 23068, 23 de junho de 1968.

Fonte: BOULOS JUNIOR, 2018, p.200

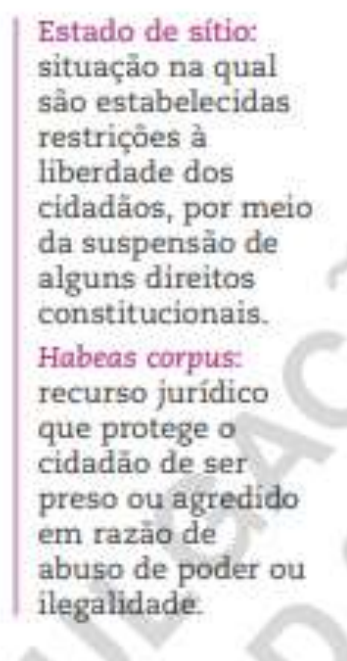
A charge fornece elementos para a compreensão da relação de “violência” entre as decisões políticas permitidas pelos Atos Institucionais, representada pela ordem do

124

ministro, e ações de violência, representada pela cacetada na cabeça de um cidadão. A figura política que faz parte do governo tem o poder, que transmite um comando ao policial, que então pratica a violência, expressa pela ilustração da charge.

A charge possibilita a leitura de elementos para desenvolver a compreensão de trechos do texto como "o aumento da opressão cresceu" (p. 199), "Ato Institucional nº 5 (AI-5), o mais opressivo de todos" (p.200) e "ordenar intervenções" (p.200), como aspectos que constituem essas ações como relações de "violência" e "repressão". Segundo Davidov (1982), essa abstração é diferente da primeira apontada por Sforini (2003), pois ela depende não apenas dos traços comuns, mas das relações entre eles e os significados que tinham dentro do contexto cultural e histórico da época.

FIGURA 4. PÁGINA DE LIVRO COM DEFINIÇÃO



Fonte: BOULOS JUNIOR, 2018, p.200

Da mesma forma, do lado esquerdo da página, o livro 1 apresenta duas definições, em forma de dicionário, explicando o que significa "Estado de sítio" (p. 200) e "Habeas corpus" (p.200) expressos na figura 4. Esses elementos apresentados pelo livro 1 permitem a construção de relacionar os impactos gerados pelo AI-5 ao aumento



do poder e às restrições de direitos, que tirava do cidadão a possibilidade de se proteger e não ser “preso, ou ser agredido em razão de abuso de poder ou ilegalidade” (p.200).

Por fim, as três unidades de registro presentes na página 200: o texto, a charge e as definições, em movimento de análise, possibilitam estabelecer relações entre a implementação de Atos Institucionais em que a ação dos presidentes aparece focada, os aumentos do poder político dos militares, a diminuição dos direitos democráticos dos cidadãos e os atos de “violência” e “repressão”.

Na charge, por exemplo, existe a relação violência e militares, mas não aparece, de forma substancial, a relação violência e as leis, que por outro lado, aparece com maior ênfase nos textos do capítulo. Por essa razão, esses elementos podem estabelecer uma interpretação de totalidades entre os aspectos de “violência” e “repressão” de forma relacionada, em movimento, colocando assim a possibilidade de entendimento do autoritarismo como elo estruturante dessas diferentes manifestações históricas de “violência” e “repressão”.

Entretanto, se forem utilizados apenas os textos para desenvolver a compreensão do período histórico da Ditadura Militar, é orientada uma interpretação mais focada nas ações relacionadas aos presidentes e às leis, que pode não ser acompanhada dos aspectos de “violência” e “repressão”. Ao contrário, cria-se uma ideia de pragmatismo e distanciamento das ações dos presidentes, reforçada pelo autor do livro na página 199, quando apresenta os grupos militares e os separa dos aspectos empíricos de “violência” e “repressão” que aparecem apenas na próxima seção do capítulo.

A generalização que permite a compreensão de que as leis também eram violentas e repressivas depende da análise da charge, do que significam as mudanças legais em relação ao habeas corpus naquele momento político de ruptura democrática e de como isso se deu em relação à grupos sociais específicos. Essas relações não são naturais, elas necessitam ser intencionadas em um contexto de aprendizagem conceitual focada em sua análise, pois se não forem trabalhadas nessa orientação, os elementos podem esconder as contradições e gerar uma interpretação em que a violência se realizava pragmaticamente apenas em reação aos atos de resistência, em uma lógica de causa e consequência e não como parte constituinte de governos autoritários que compõem um sistema de Ditadura Militar.

A próxima unidade de registro, o texto “*O Governo Médici (1969-1974)*” (p. 201), apresenta o presidente que, segundo o autor do livro didático, foi o mais repressivo da história. Vejamos:

*“Em outubro de 1969, o Congresso foi reaberto apenas para aprovar a indicação de outro general à presidência da República: Emílio Garrastazu Médici, cujo governo foi o mais repressivo da história brasileira. Por meio de seu aparato repressivo, o governo Médici invadiu universidades; perseguiu e prendeu professores, jornalistas, artistas, estudantes, religiosos e militares contrários à ditadura civil-militar que se instalou no país”* (p.201).

*“Aperfeiçoou os órgãos de repressão, como o SNI (Serviço Nacional de Informações), o DOPS (Delegacias de Ordem Política e Social) e o DOI-Codi (Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna). Seus agentes praticavam espancamentos, afogamentos, choques elétricos e outras formas de tortura. Qualquer cidadão suspeito de ser “subversivo” podia ser detido, torturado e morto, sem que a família soubesse de seu paradeiro”* (p.201)

Inicialmente o texto repete o mesmo movimento apresentando em trecho anteriores, de apontar a repressão relacionada ao fechamento de universidades e a perseguição e prisão de grupos específicos (estudantes, jornalistas, artistas, professores, religiosos e militares contrários à ditadura). Não existe ainda um acréscimo de informação para a compreensão do porquê esse presidente foi “o mais repressivo da história”. Isso ocorre apenas na sequência narrativa, ao se apresentar os órgãos de repressão ao mesmo tempo em que se apresentam aspectos perceptíveis de “violência” e “repressão” como espancamentos, afogamentos, choques elétricos, torturas e mortes.

É importante ressaltar que nesse momento do livro 1 os elementos de “violência” e “repressão”, além de aparecerem de forma empírica, se relacionam entre si por fazerem parte de um “aparato repressivo”, e todos esses elementos se ligam a ações de agentes comandados pelo presidente citado no início do texto. A mesma lógica de relação direta entre o presidente, o aparato repressivo e as ações de “violência” e “repressão”, continua no próximo texto “A luta armada” (p. 202), um subcapítulo do texto “*O Governo Médici (1969-1974)*” (p. 201), e apresenta as ações do General Médici.

*“O governo Médici moveu uma guerra sem tréguas contra as organizações armadas. Em 1974, os focos guerrilheiros tinham sido destruídos e seus integrantes, presos ou mortos”* (p.202)

Sabemos que os órgãos repressivos apontado no texto possibilitaram que essas ações violentas e repressivas ocorressem de forma mais sistemática durante o governo Médici. Porém, a importância aqui é desvincular o conceito de autoritarismo apenas à atos de violência expressos de forma empírica no texto. Pois essa lógica favorece uma interpretação fragmentada, que vai contra o desenvolvimento do pensamento na perspectiva conceitual.

Ao nos aproximarmos para conhecer o todo que contém e está contido nos objetos, o foco do conhecimento deixa de ser o aspecto linear da história, enquanto sucessão de fatos e passa a ser o substancial, que é na verdade, a mutabilidade da história dos objetos contida e que contém uma realidade indivisível em constante movimento. O cerne dessa realidade é a fluência, o movimento, a transformação, e não a fragmentação do próprio pensar humano que contém a interdependência, característica fundamental do movimento do pensamento (SOUSA, 2018, p.47).

O autoritarismo, enquanto nexos conceitual do entendimento exposto acima, é perceptível por meio do movimento, da capacidade de ser percebido em diferentes momentos em que os elementos de “violência” e “repressão” são apresentados por meio de outras formas que não só as perceptíveis por meio da observação. Como expusemos na análise da imposição dos Atos Institucionais enquanto violentos e repressores.

Ao mesmo tempo em que o texto *“O Governo Médici (1969-1974)”* oferece elementos perceptíveis e possibilidades de relação entre as ações e aspectos de “violência” e “repressão”, essa lógica não se mantém em todos os fragmentos de conteúdo (subcapítulos) apresentados pelo autor, como demonstraremos na análise da unidade de registro “A propaganda de massa” (p.203) a seguir.

*“Além da violência, o governo Médici recorreu também à propaganda, repetindo por meio da TV slogans como “Ninguém mais segura este país”* (p. 203)

Percebe-se, nessa construção, que o autor do texto sugere que a propaganda, no contexto da Ditadura Militar, não se colocava como elemento violento. Ela aparece como um elemento de controle e manipulação efetuado pelo presidente, mas para “além da violência”. Nessa construção fica perceptível que o autor do livro 1 utiliza “violência” e “repressão” enquanto nexos externos e não internos do conceito de

Ditadura Militar, pois eles aparecem apenas em momentos específicos em que a resistência aumenta ou o aparato repressivo está consolidado.

Segundo elementos apontados pelo movimento da historiografia (FICO, 2004), esse tipo de construção lógica esconde uma concepção repressiva da Ditadura Militar enquanto período, pois como comprovado pelas pesquisas posteriores a década de 2014, aspectos de censura e propaganda carregavam um autoritarismo contra grupos específicos característico de outros governos ditatoriais, como o de Getúlio Vargas, e isso se dava dentro de um sistema “violento” e “repressivo” de opressão a esses grupos.

É esse elemento “invisível”, captado a partir da possibilidade de relações e da comparação entre os elementos oportunizados pelo recurso didático e os aspectos históricos e culturais, que coloca o autoritarismo enquanto nexos internos da Ditadura Militar, para além dos aspectos perceptíveis. Caso contrário, o autoritarismo fica restrito apenas a interpretação de momentos fragmentados, ou ainda, bastante desvinculado de ações violentas e repressivas.

Como apontam as pesquisas de Rocha (2017) e de Junior e Sebá (2019), essa lógica fragmentada beneficia interpretações equivocadas e não integrais do período e são comuns nos livros didáticos. No nosso entendimento, essa orientação compromete a interpretação da Ditadura Militar enquanto conceito científico.

Por fim, o livro 1 encerra o capítulo 13, que trata sobre o tema da Ditadura Militar, com a próxima unidade de registro analisada: um box intitulado “Para Refletir” (p. 214 e p.215), no qual se propõe uma reflexão sobre o conceito de cultura política e coloca como título do box o texto *“Comparação entre a ditadura brasileira e a argentina”* (p.214).

O documento do box trata-se de uma entrevista com o professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Rodrigo Patto Sá Motta. Vejamos, pelos trechos abaixo, como o autor do livro 1 encaminha a percepção de Ditadura, a partir da comparação e do conceito de “violência”:

*“Tenho proposto [...] o conceito de cultura política para explicar as diferenças entre Brasil, Argentina e Chile. [...] Uma reflexão que estou desenvolvendo [...] é a de que a cultura política brasileira tem um traço-chave: a busca da negociação, da conciliação*

*e de arranjos que evitem rupturas. Na política brasileira é muito forte o apelo por moderação.*

*Há momentos agudos, como no pré-64, quando entrevistados dizem haver sentido um clima de guerra civil e que a expectativa era de um conflito tremendo; e os golpistas pediram ajuda norte-americana porque acharam que haveria uma guerra longa. Mas daí vem um golpe sem sangue [...]. Você compara os golpes argentinos e brasileiros [...] entre as décadas de 1940 e 1960 e percebe uma nítida diferença na manifestação da violência política. No Brasil tivemos uma série de golpes: a retirada de Getúlio do poder em [...] 1945, o episódio da crise de 1954, [...] a posse de Juscelino Kubitschek [...] e o golpe em 1964. Muitos desses golpes não provocaram sangue.” (p.215)*

A moderação é explicada pelo desfecho de “*um golpe sem sangue*” (p. 215), que vem como consequência à uma situação anterior que gerava “*um clima de guerra civil e que a expectativa era de um conflito tremendo; e os golpistas pediram ajuda norte-americana porque acharam que haveria uma guerra longa*” (p.215).

O texto do box tem a intenção de apresentar uma tradição de conciliação existente no Brasil relacionada à aspectos de negociação entre os grupos que conseguem se manter no poder para evitar convulsões sociais e impor seu projeto, e que eventualmente desenvolvem esse processo sem derramamento de sangue em comparação a esses momentos na Argentina.

Um ponto importante a ser enfatizado da entrevista é que, embora o autor esteja falando de uma cultura política, ele se refere a todo momento aos acontecimentos referentes ao Golpe. Entretanto, como esse documento (entrevista) está inserido em um texto, criado pelo autor do livro intitulado “*Comparação entre a ditadura brasileira e a argentina*”, sugere-se uma interpretação para o período da Ditadura Militar inteira, mas que o autor está discutindo em relação apenas ao Golpe. Essa construção, exposta de forma fragmentada, orienta uma interpretação de que a Ditadura Militar no Brasil não foi tão violenta quando na Argentina.

Essa interpretação do período da Ditadura Militar, apontada pela construção que o box sugere para a entrevista do autor, vai ao encontro da lógica de organização do conteúdo expostas nas análises dessa seção, em que no início do período houve moderação do presidente e que os elementos de “*violência*” e “*repressão*” não estavam presentes enquanto elementos constituintes do nexos conceitual de autoritarismo.

A violência e repressão mais uma vez aparecem como elementos externos, condicionadas ao derramamento de sangue. Isso se intensifica na discussão do conceito de uma cultura política violenta. Isso ocorre também na possibilidade de construção do conceito de ruptura democrática, que na entrevista, apesar de reconhecer a polarização política e a instituição de um golpe, não o relaciona à elementos de violência e repressão de forma conceitual.

Em síntese, concluímos que o livro 1, apesar de oportunizar alguns elementos de relação como nas páginas 196 e 200, segue uma lógica de organização do conteúdo tradicional. Mantém a divisão de fatos pela exposição das ações dos presidentes, apresenta essas ações mais direcionadas a questões técnicas, como criar atos institucionais, e foca em aspectos de violência e repressão somente em momentos específicos do texto em que a resistência se intensifica. Direcionando a interpretação das ações de “violência” e “repressão” como consequência das ações de grupos sociais considerados de oposição.

Por fim, apresenta um box de finalização do capítulo em que propõe uma interpretação da cultura política brasileira de forma conciliatória, sem considerar o autoritarismo e ruptura democrática elementos conceituais de Ditadura Militar enquanto um sistema violento e repressor.

Para analisar o tema violência e repressão utilizamos também as unidades de registro presentes no livro 2 - capítulo 11- A Ditadura Militar no Brasil, que compõem os trechos localizados no final do capítulo entre as páginas 238 e 253. Consideramos os nexos externos que compõem o nexo conceitual de autoritarismo os assuntos diretamente relacionados ao tema da Ditadura Militar de acordo com a organização do autor do livro didático.

O capítulo em questão pretende trabalhar o período da Ditadura Militar de forma específica, nesse sentido também apresenta um texto introdutório chamado “A Ditadura Militar” (p.240). Porém, diferentemente do livro 1, que inicia o texto introdutório fazendo referência a prisões e perseguições, o livro 2 introduz o assunto apresentando os dois grupos diferentes de militares que participaram da instauração da Ditadura Militar, como expresso nos trechos a seguir:

*“O primeiro grupo era composto de oficiais intelectualizados, muitos dos quais professores da Escola Superior de Guerra. [...] Para esses militares o golpe deveria ser*

*uma intervenção passageira. O objetivo seria afastar determinadas lideranças de esquerda da cena política e estabelecer certa ordem em que não houvesse riscos de reformas sociais profundas ou um governo socialista. Feito isso, o poder deveria retornar aos civis.” (p.240)*

*“O segundo grupo era conhecido como linha dura. Compunha-se de oficiais profundamente conservadores e anticomunistas. Esse grupo de extrema direita defendia o estabelecimento de uma ditadura mais duradoura, e não apenas uma interrupção passageira do jogo político democrático.” (p.240)*

*“De 1964 a 1968, a ditadura realizou a “limpeza” política com o apoio de boa parte da imprensa, de setores expressivos da Igreja Católica e de grande parte das classes médias urbanas” (p.240)*

Nessa primeira sequência narrativa, o autor do texto 2 não apresenta ações de “violência” e “repressão” de forma observável, existe apenas uma referência de que entre 1964 e 1968 a Ditadura Militar realizou uma “limpeza” política” (p.240). Entretanto, não é possível saber o que significa essa expressão.

De forma diferente do texto introdutório do livro 1, o livro 2 descreve os grupos sociais que deram sustentação ao golpe e como eles se dividiram em torno do acontecimento, como apontado nos trechos abaixo:

*“Além dos militares, o governo foi composto de representantes da conservadora UDN (União Democrática Nacional) e apoiado por setores do PSD (Partido Social Democrático) e outros partidos menores, como o PSP (Partido Social Progressista). Muitas das lideranças desses partidos, como Carlos Lacerda e Magalhães Pinto, pela UDN, e Adhemar de Barros, pelo PSP, ambicionavam a presidência da República, tão logo os militares se afastassem do poder” (p.240)*

*“O golpe obteve também o apoio entusiástico do governo estadunidense. O embaixador dos Estados Unidos no Brasil, Lincoln Gordon, defendeu a derrubada de João Goulart como um acontecimento fundamental para o bom andamento da política latino-americana. Lyndon Johnson, presidente dos Estados Unidos, enviou para o governo uma mensagem de congratulações poucas horas depois da ação dos golpistas” (p. 240)*

Embora definamos a categoria de análise *ausência ou presença de elementos de violência e repressão* para fazer emergir elementos do nexo conceitual de autoritarismo,

nessa primeira unidade de registro do livro 2 ela auxilia na compreensão do nexo de ruptura democrática. A construção do texto apresenta diversos grupos sociais que compuseram o golpe e agora aparecem na composição do governo militar. A presença desses grupos heterogêneos constituintes do governo garante a interpretação de manutenção do contexto de polarização política que havia antes do golpe e que permanece durante a instauração da Ditadura Militar. Isso auxilia no desenvolvimento da compreensão de que as divergências, tanto dos grupos sociais quanto dos militares, se diluíam em torno de um objetivo comum, ou ainda de um projeto de governo.

Mesmo que os militares da Sorbone, representados pelo Castelo Branco, não tivessem a intenção de se manter no poder por muito tempo ou que o grupo da “Linha Dura”, representado pelo Arthur Costa e Silva, objetivasse uma intervenção mais duradoura de rompimento do regime democrático, e que diferentes setores orbitavam em torno dessas divergências, todos se uniram para compor um governo intencionado a fazer uma limpeza política.

É a favor dessa intencionalidade que unia e ligava diferentes grupos, como um cimento ideológico (FICO, 2004), que vão se sustentar ações de um governo autoritário. Por isso, esses elementos constituintes do nexo de ruptura democrática também podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão do nexo de autoritarismo.

A sequência narrativa construída pela unidade de registro introdutória do livro 2 estabelece uma continuidade com a construção da ideia de golpe e retoma uma lógica de generalização que considera a presença de elementos de polarização política existente no país naquela época. Juntamente com essa construção, sugere que a ruptura democrática não se ligava apenas ao objetivo de resolver essa crise, mas da imposição de um projeto de país que continua durante a Ditadura Militar.

Ainda que os elementos de “violência” e “repressão” não apareçam nesse início, o texto constrói uma narrativa, auxiliada pela estratégia de apresentar diferentes setores sociais como constituintes dos acontecimentos históricos, que permite relacionar a ideia de “limpeza política” à golpe, polarização política e ruptura democrática. Essa capacidade de articular os mesmos elementos para construir nexos conceituais diferentes faz parte do movimento de uma generalização a outra, característico do desenvolvimento do pensamento científico (VIGOTSKI, 2020).



Até o momento o autor do livro 2 fornece elementos para construção de autoritarismo em relação ao nexos de ruptura democrática, não oportunizada pela ausência ou presença de elementos de “violência” e “repressão”. Esses elementos vão aparecer relacionados a implementação dos Atos Institucionais e ao aumento de poder, como demonstraremos na análise da unidade de registro a seguir.

*“Em 9 de abril de 1964, o governo baixava o Ato Institucional no 1 (AI-1), que concedia o poder legal de cassação dos direitos políticos ao Poder Executivo.” (p. 240)*

*“As perseguições não se restringiram aos civis. Também os militares que se opunham à ditadura foram perseguidos e silenciados por meio da aposentadoria obrigatória.” (p.241)*

*“Por ordem dos novos governantes, centenas de pessoas foram presas. Todos aqueles que poderiam se opor à ditadura – comunistas, socialistas, nacionalistas, progressistas, lideranças sindicais e camponesas, estudantes, intelectuais e jornalistas – enchiam as prisões ou fugiam para o exílio.” (p241)*

Nesses trechos, o livro 2 segue a mesma construção narrativa do livro 1 de apresentar elementos de “violência” e “repressão” por meio de ações como perseguição, prisões e silenciamentos e apresenta, na parte inicial do período da Ditadura Militar, o fato de que as ações colocadas em práticas estavam direcionadas a setores sociais que “se opunham” (p.241 – livro 2) ou “poderiam se opor” a Ditadura. (p.241 – livro 2), ou ainda de que se tratava da “imposição” (p.196 – livro 1) de um projeto político. Dessa forma, os dois livros possibilitam a interpretação de que havia, já no início, um projeto de autoritário que orientava as ações do governo.

Porém, um aspecto de diferença entre o livro 1 e o livro 2, no conjunto das unidades de registro analisadas até o momento, é que o livro 2 apresenta uma significativa exposição dos agentes sociais que compunham esse cenário tanto antes da Ditadura, quando depois do Golpe. Tal movimento é apresentado no texto introdutório, que permite relacionar a questão da polarização política e do golpe com os aspectos de “violência” e “repressão” que se seguiram.

Considerar a possibilidade de relação entre esses elementos (golpe, polarização política, violência e repressão) favorece a construção de generalizações que se movimentam e interligam os conflitos representados pelo conteúdo (SOUSA, 2018). A

análise dos elementos desse momento histórico, como integrados à um conceito de ruptura democrática, auxilia na percepção de elementos autoritários, possibilitando uma relação entre os dois nexos conceituais propostos nesse trabalho.

Embora o livro 2, nesse momento, acompanhe um movimento presente nos livros didáticos apontado por Rocha (2017) e Jr e Sebá (2019) de separar os governantes e suas identificações como um governo “linha dura” ou “moderado”, possibilitando uma interpretação fragmentada do período, isso não vem acompanhado de uma exclusão de setores sociais na constituição dos acontecimentos. Quando o texto introdutório retoma os conflitos e disputas entre diferentes grupos e suas intencionalidades e depois, no próximo texto, oportuniza a relação disso com elementos de violência e repressão, emerge um elo entre os elementos da realidade que constitui o nexo conceitual de autoritarismo.

É importante ressaltar que na análise acima não existe, por parte da construção narrativa do livro, a construção do nexo de autoritarismo através dos elementos de “violência” e “repressão”, no sentido de se ligarem entre si ou com outras partes do conteúdo, mas sim pelo movimento de relação com os elementos do nexo de ruptura democrática, ou seja, polarização política e golpe. Os elementos sugeridos relacionados à “violência” e “repressão” pelo autor, como perseguição, prisões e silenciamentos, estão relacionados à implementação dos Atos Institucionais e ao aumento de poder. Ainda não se cria possibilidade de relação dessas ações com ideias de “violência” e “repressão”, a não ser pela construção oportunizada pelos elementos do projeto autoritário, vinculada ao nexo conceitual de ruptura democrática.

A construção do nexo conceitual de autoritarismo, oportunizada pela ausência ou presença de elementos de “violência” e “repressão”, se expressa na análise do box intitulado “Estado de direito” (p.241), que está localizado no interior do texto “Prisões e Cassações” (p.249).

#### FIGURA 5. PÁGINA DE LIVRO COM TEXTO, BOX E IMAGEM

As perseguições não se restringiram aos civis. Também os militares que se opunham à ditadura foram perseguidos e silenciados por meio da aposentadoria obrigatória.

No dia 11 de abril, o Congresso Nacional, já sem dos representantes considerados mais perigosos, escolhia o general Humberto de Alencar Castelo Branco como presidente do país. Com o voto do então senador do PSD, Juscelino Kubitschek, ex-presidente do país, que também desejava concorrer às eleições presidenciais previstas para outubro de 1965.

Por ordem dos novos governantes, centenas de pessoas foram presas. Todos aqueles que poderiam se opor à ditadura – comunistas, socialistas, nacionalistas, progressistas, lideranças sindicais e camponesas, estudantes, intelectuais e jornalistas – enchiam as prisões ou fugiam para o exílio.

Em junho de 1964, Juscelino Kubitschek perdia o seu mandato de senador e tinha seus direitos políticos cassados. O mesmo ocorreria com o governador de São Paulo, Adhemar de Barros, em junho de 1966. Em outubro de 1964, o Congresso Nacional declarava extinta a UNE (União Nacional dos Estudantes). A ditadura começava a se intensificar.

#### TÁ LIGADO ?

1. Identifique quais eram as características e propostas do grupo militar conhecido como Sorbonne.
2. Identifique quais eram as características e propostas do grupo militar conhecido como linha dura.
3. Aponte as deliberações do Ato Institucional nº 1, de abril de 1964.

#### Estado de direito

Estado de direito é a definição dada para os Estados contemporâneos em que as leis são elaboradas por representantes da vontade da maioria da população. Essas leis impõem limites à intervenção do Estado na vida dos cidadãos.

Por meio dessas leis são garantidos os direitos do cidadão considerados fundamentais, como a liberdade individual e política. Mesmo as pessoas presas têm seus direitos fundamentais garantidos, principalmente quanto a sua **integridade física**. Isso significa que o Estado, que os tem sob a sua guarda, é responsável por atender a suas necessidades básicas (alimentação e saúde).

Durante a ditadura militar no Brasil, milhares de pessoas tiveram seus direitos individuais violados. Centenas de pessoas foram torturadas e muitas foram assassinadas. O estado de direito deixou de existir no Brasil.



A Justiça, 1961, de Alfredo Ceschiatti. Escultura em granito situada em frente ao prédio do Supremo Tribunal Federal, Distrito Federal (Brasil), 2018.

Fonte: CAMPOS, 2018, p.241

Dele é possível retirar os seguintes trechos:

*“Estado de direito é a definição dada para os Estados contemporâneos em que as leis são elaboradas por representantes da vontade da maioria da população. Essas leis impõem limites à intervenção do Estado na vida dos cidadãos.” (p. 241)*

*“Por meio dessas leis são garantidos os direitos do cidadão considerados fundamentais, como a liberdade individual e política. Mesmo as pessoas presas têm seus direitos fundamentais garantidos, principalmente quanto a sua **integridade física.**”* (p.241 – negrito no original)

“Durante a ditadura militar no Brasil, milhares de pessoas tiveram seus direitos individuais violados. Centenas de pessoas foram torturadas e muitas foram assassinadas. O estado de direito deixou de existir no Brasil.” (p.241)

Existe uma definição do que é Estado de direito, evidenciando a importância das leis enquanto expressão da vontade da maioria da população e como mecanismo de limites *“a intervenção do Estado na vida dos cidadãos”* (p. 241). Em seguida, o texto explica que até as pessoas presas possuem direitos, inclusive em relação a sua integridade física, e finaliza o texto dizendo que, durante a Ditadura Militar no Brasil, milhares de pessoas tiveram seus direitos violados e *“centenas de pessoas foram torturadas e muitas assassinadas”* (p.241). O texto conclui que nesse período o Estado de direito no Brasil deixou de existir.

O texto do box é explicativo, porém, ao apresentar o que significa Estado de Direito, aponta uma contradição do período da Ditadura Militar: por mais que se tentasse passar uma ideia de legalidade com os Atos Institucionais, apresentados pelo livro nos textos anteriores, o Estado colocava em prática ações de “violência” e “repressão” contra os cidadãos. Ao oportunizar essa análise abre-se a possibilidade de estabelecer novas relações entre as informações do box e as outras informações fornecidas pelo livro.

Essa síntese narrativa oportunizada pelo box do livro 2 permite estabelecer relações entre: a disputa dos diferentes grupos para assumir e controlar o poder, a implementação dos atos institucionais possibilitando a efetivação do objetivo comum de limpeza política, e a prática de ações de “violência” e “repressão”, representadas por cassações, prisões e perseguições.

No fim do texto, o box relaciona a ausência de um Estado de Direito a situações de “violência” e “repressão” mais diretas e perceptíveis, como tortura e assassinato, o que pode sugerir uma interpretação empírica aos conceitos de “violência” e “repressão. Entretanto, é a construção narrativa inicial de relação entre Estado de Direito e violação

das leis que oportuniza a compreensão de diferentes formas de violação da integridade física, que se expressa de formas violentas e repressoras.

Como exposto na seção teórica e considerando a análise, o livro 2 oportuniza dois elementos importantes na construção do pensamento científico: a tomada de consciência, através da contradição (DAVIDOV, 1982) de um regime que não era democrático e sim autoritário e de aspectos que se movimentam (JESUS e SOUSA, 2011), como “violência” e “repressão”, podendo ser compreendidos de uma generalização à outra, sem estarem necessariamente vinculados aos exemplos empíricos, como tortura e assassinato. Dessa forma, inferimos que nesse momento o livro 2 oportuniza elementos para o desenvolvimento do nexos conceitual de autoritarismo e do pensamento científico da Ditadura Militar.

Depois do texto “Prisões e Cassações” (p. 240), o capítulo apresenta 3 textos integrantes da seção “A Ditadura Militar” (p. 240), são eles: “Ditadura Duradoura” (p.242), “Novos Atos Institucionais” (p.242) e “Constituição de 1967” (p.243). Eles serão analisados a seguir de forma relacionada, pois constroem uma sequência narrativa importante para a compreensão dos aspectos de “violência” e “repressão”. Vejamos.

O primeiro texto, “Ditadura Duradoura” (p.242), retoma um contexto de disputa que existia entre os militares:

*“Castelo Branco sofria pressões cada vez mais fortes da linha dura para tornar a ditadura duradoura e mais rígida. A radicalização dos opositores do regime reforçou essas pretensões. [...] A linha dura exigia que se impedisse a posse dos opositoristas eleitos e ameaçava derrubar Castelo Branco, caso o governo não atuasse repressivamente.”* (p.242)

Aqui se apresenta um fator que ligava os grupos divergentes do período, a necessidade de impedir os opositores. Entretanto, se realça que a forma de fazer isso “repressivamente” era uma exigência do grupo da linha dura.

Embora esse trecho faça emergir um elemento constituinte do nexos de ruptura democrática (o objetivo de impor um projeto que eliminasse os opositores) ele não relaciona esses elementos com aspectos de “violência” e “repressão” enquanto conceitos. Pois, ainda que utilize a palavra “repressivamente”, a forma que ela aparece

pode reforçar o entendimento de que “violência” e “repressão” eram características de um grupo ou governo específico. Como vimos anteriormente, o livro 1 também segue essa construção narrativa ao apresentar a forma que o grupo linha dura chega ao poder.

O segundo texto, “Novos Atos Institucionais” (p.242), apresenta os atos institucionais nº 2, 3, 4, com seus significados e impactos sobre diferentes setores sociais:

*“O resultado das urnas foi respeitado, mas, em compensação, em 27 de outubro de 1965 era promulgado o Ato Institucional no 2 (AI-2), que extinguiu os partidos políticos e tornava indireta a eleição presidencial prevista para 1965.”* (p.242)

*“Tentava-se manter a aparência de regularidade democrática. A Arena era o partido do governo e o MDB era a única oposição consentida no país. Um partido de oposição devidamente “limpo” de indivíduos “indesejáveis”.* (p.242)

*“Em continuidade, pelo Ato Institucional no 3 (AI-3), de 5 de fevereiro de 1966, as eleições para governador também se tornaram indiretas. Um colégio eleitoral formado por delegados de ambos os partidos deveria escolher a partir de então os chefes dos Executivos estaduais. A esperança de um breve retorno à democracia começava a ser sepultada”* (p.242)

Nessa sequência narrativa se apresenta a relação entre os atos institucionais e as ações ligadas a privação da participação política. A ideia de “limpeza” está relacionada a consideração de um partido aceitável pela Ditadura Militar. Ainda não se oportuniza nenhuma relação com os conceitos de “violência” e “repressão” no sentido de estarem presentes no entendimento de como essas leis eram aplicadas.

Existe a menção de impactos sobre alguns grupos como políticos e estudantes, mas a violência não aparece de forma observável, como conteúdo empírico. O que se apresenta é uma violência institucional que vai se formando a partir das leis, entretanto esses elementos não são perceptíveis apenas pela observação do texto. O livro 1 também desenvolve essa construção narrativa ao apresentar os Atos Institucionais sem relação direta às ações de “violência” e “repressão”.

Por fim, o terceiro texto, “A Nova Constituição de 1967” (p.243), constrói a relação entre o arranjo institucional proporcionado pelas leis (Atos Institucionais) e a presença de medidas ditatoriais:

*“A nova Constituição incorporava as medidas ditatoriais estabelecidas desde abril de 1964. Os instrumentos do autoritarismo tornavam-se constitucionais. Ainda em 1967, foi aprovada a Lei de Segurança Nacional. Tinha como base a doutrina de segurança nacional, desenvolvida pela Escola Superior de Guerra, segundo a qual o país vivia uma “guerra interna”. Ou seja, os inimigos eram os cidadãos brasileiros que defendiam o comunismo e as reformas de esquerda. Pela lei, eram considerados crimes de segurança nacional qualquer atentado contra a ordem, como incitação à greve, ou declarações contrárias ao governo. Os indiciados eram julgados pelo tribunal militar, sem direito a apelação, e estavam sujeitos a penas duríssimas.”* (p.243)

Essa sequência narrativa apresenta o entendimento de que “medidas ditatoriais” são as ações que se instalavam de forma constitucional. Existe aqui a mesma interpretação construída no texto introdutório “Ditadura Militar” (p.241) e o box “Estado de Direito” (p.141), de que todo esse processo está ligado ao fato de se vencer uma “guerra interna”, na qual “os inimigos eram os cidadãos brasileiros que defendiam o comunismo e as reformas de esquerda” e que isso seria colocado em prática por meio dos Atos Institucionais.

Esse é um aspecto importante para a compreensão do conceito de Ditadura Militar, com o auxílio do nexos de ruptura democrática, pois os elos estão no movimento de ruptura de um projeto político dos opositores a fim de resolver uma guerra de um país polarizado. A consciência da sua totalidade enquanto período passa pela compreensão dessa lógica, que se manifesta em generalizações diferentes, como as generalizações sobre o golpe ou as generalizações sobre o contexto de crise política.

É importante ressaltar que a imposição de um projeto político enquanto elemento de unidade, não se colocam pelo nexos do autoritarismo, pois os aspectos de “violência” e “repressão” nesses trechos não estão apresentados de forma conceitual. As expressões “penas duríssimas”, “repressivamente”, “limpeza”, “medidas ditatoriais”, “Ditadura duradoura e mais rígida” aparecem para qualificar ações, mas sem oportunizar o que isso significava em termos de vínculos fundamentais das relações.

Esses vínculos entre “violência” e “repressão” enquanto elementos constitutivos da Ditadura Militar e do conseqüentemente do nexu de autoritarismo vão se apresentar na página 242 em um quadro de questões intitulado “Tá ligado?” (p.242), que propõe um trabalho de problematização dos textos da página e das relações propostas pelo box “Estado de Direito” (p.141). Esse quadro se localiza ao lado dos textos analisados acima “Ditadura Duradura” (p.242) e “Novos Atos Institucionais” (p.242), como exposto na figura 5 e 6.

FIGURA 6. PÁGINA DE LIVRO COM TEXTO E PERGUNTAS

**DITADURA DURADOURA**

Castelo Branco sofria pressões cada vez mais fortes da linha dura para tomar a ditadura duradura e mais rígida. A radicalização dos opositores do regime reforçou essas pretensões. Em outubro de 1965 foram realizadas eleições para governador, e a UDN sofreu uma dura derrota em Minas Gerais e na Guanabara, nas quais foram eleitos governadores de oposição ligados a Juscelino Kubitschek. A linha dura exigia que se impedisse a posse dos opositoristas eleitos e ameaçava demubar Castelo Branco, caso o governo não atuasse repressivamente.

**NOVOS ATOS INSTITUCIONAIS**

O resultado das urnas foi respeitado, mas, em compensação, em 27 de outubro de 1965 era promulgado o **Ato Institucional nº 2 (AI-2)**, que extinguiu os partidos políticos e tornava indireta a eleição presidencial prevista para 1965. Em seguida foram criados dois partidos, os únicos com direito de existência legal: a **Arena** (Aliança Renovadora Nacional) e o **MDB** (Movimento Democrático Brasileiro). Tentava-se manter a aparência de regularidade democrática. A Arena era o partido do governo e o MDB era a única oposição consentida no país. Um partido de oposição devidamente “limpo” de indivíduos “indesejáveis”.

Em continuidade, pelo **Ato Institucional nº 3 (AI-3)**, de 5 de fevereiro de 1966, as eleições para governador também se tomaram indiretas. Um colégio eleitoral formado por delegados de ambos os partidos deveria escolher a partir de então os chefes dos Executivos estaduais. A esperança de um breve retorno à democracia começava a ser sepultada.

A partir de 1966 a oposição à ditadura se tomou mais forte. Em diversas cidades do país, a União Nacional dos Estudantes (UNE), mesmo na ilegalidade, organizava passeatas que exigiam democracia e o fim da ditadura. Incidentes e confrontos com a polícia tornaram-se mais frequentes.

Setores da Igreja Católica começavam a rever sua posição. O arcebispo de Olinda e Recife, dom Helder Câmara, tomou-se uma das principais vozes de contestação aos militares. Intelectuais, artistas, jornalistas e até mesmo políticos que haviam apoiado o golpe em 1964, como Carlos Lacerda e Adhemar de Barros, passaram à oposição.

Ao final de 1966, Lacerda procurou Juscelino e João Goulart, seus antigos adversários políticos, para propor uma articulação política contra a ditadura. A chamada **Frente Ampla** não conseguiu se firmar como uma alternativa ao regime militar. Em 1968, a Frente Ampla foi declarada ilegal pelo governo. Nesse mesmo ano, Lacerda foi preso e os seus direitos políticos foram cassados.

Em 7 de dezembro de 1966 era lançado o **Ato Institucional nº 4 (AI-4)**, que convocava deputados e senadores para eleger o novo presidente da República e elaborar uma nova Constituição para o país. Sob fortes pressões militares, foi escolhido o general Arthur da Costa e Silva (1967-1969) para suceder Castelo Branco. A linha dura passava a comandar o governo militar.

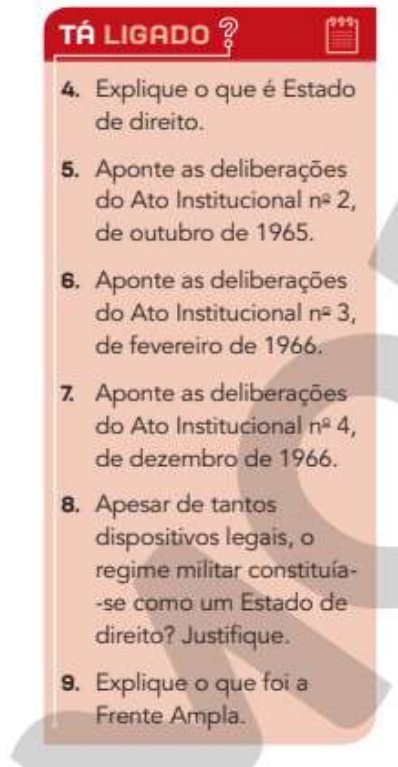
**TÁ LIGADO ?**

4. Explique o que é Estado de direito.
5. Aponte as deliberações do Ato Institucional nº 2, de outubro de 1965.
6. Aponte as deliberações do Ato Institucional nº 3, de fevereiro de 1966.
7. Aponte as deliberações do Ato Institucional nº 4, de dezembro de 1966.
8. Apesar de tantos dispositivos legais, o regime militar constituía-se como um Estado de direito? Justifique.
9. Explique o que foi a Frente Ampla.



Fonte: CAMPOS, 2018, p.242

FIGURA 7. QUADRO COM PERGUNTAS



Fonte: CAMPOS, 2018, p.242

A partir da construção das perguntas sobre os Atos Institucionais e a pergunta subsequente “*Apesar de tantos dispositivos legais, o regime militar constituía-se um Estado de direito? Justifique*” (p.242) o livro 2 intenciona a construção de relações entre as leis (atos institucionais) e aspectos de “violência” e “repressão”.

Entendemos que a relação entre o texto principal do livro didático, o box, e o quadro de questões, oportunizam o elo entre violência, repressão e a institucionalização construída pelos militares durante a Ditadura Militar que possibilitou a materialização do autoritarismo. Ligações estas que exige a interação dos aspectos empíricos expostos no texto do box, juntamente com as relações construídas nos textos. Essas ligações são consideradas em uma perspectiva sistêmica, ou seja, dentro de uma lógica de construção de pensamento.

Segunda Sousa (2018) citando Kopnin, (1978), é o movimento entre essas relações que constitui a lógica de desenvolvimento do pensamento na perspectiva científica, ou conceitual. É um conhecimento que se desenvolve de forma mais profunda e considera um sistema integral para além das interpretações perceptíveis ou fragmentadas.

“o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. Abstrações isoladas elevam o nosso conhecimento da apreensão do geral empírico ao universal, enquanto o concreto no pensamento, fundamenta a conexão do singular com o universal, fornece não uma simples unidade de aspectos diversos, mas a identidade dos contrários”. (SOUSA, 2018, p. 54)

Nesse contexto de relações, no movimento de ligação de uma generalização à outra, o autoritarismo, presente nas leis, nas ações dos presidentes, no objetivo dos grupos diversos entre os militares e nas ações de prisão, perseguição, tortura e silenciamento, aparece constituído de elementos de “violência” e “repressão”, pois esses dois conceitos unem essas diversas formas na fluência das suas relações. Por isso consideramos que o livro 2 oportuniza a construção do autoritarismo enquanto nexos conceitual.

Os aspectos de violência e repressão aparecem de forma diretamente perceptível nos trechos das unidades de registro “Os confrontos de 1968” (p.245) e suas subseções “A luta armada contra a ditadura” (p.246), “Os anos de Chumbo” (p.246), “Os grupos Guerrilheiros” (p.247) e “A Guerrilha do Araguaia (p.248). Esses textos constroem uma sequência de articulações de diferentes setores sociais que resistiram a Ditadura Militar e então os aspectos de “violência” e “repressão” se apresentam.

Analisaremos primeiro os trechos das unidades de registro “Os confrontos de 1968” (p.245) e “A luta armada contra a ditadura” (p.246):

*“Em sintonia com o que acontecia na Europa, Estados Unidos e México, uma forte onda de protestos se alastrou pelo Brasil em 1968. Os confrontos entre opositores e as forças de repressão da ditadura intensificaram-se.”* (p.245)

*“Em 28 de março, no Rio de Janeiro, o secundarista Edson Luís de Lima Souto, de 17 anos, foi assassinado durante uma invasão da polícia a um restaurante universitário onde estava sendo organizada uma manifestação estudantil.” (p. 245)*

*“Em Contagem (MG), cerca de 15 mil trabalhadores paralisaram suas atividades e a greve só acabou com a chegada de tropas do Exército, que reprimiram duramente os grevistas.” (p. 245)*

*“Em Osasco (SP), milhares de operários cruzaram os braços em defesa de reivindicações trabalhistas, como aumento salarial, mas também exigindo democracia. Mais uma vez a repressão acabou com o movimento. Foram realizadas prisões em massa dos trabalhadores, muitos deles submetidos a torturas. (p. 245)*

*“As forças da direita também se mobilizaram. O grupo chamado Comando de Caça aos Comunistas (CCC) procurava intimidar os opositores com atos de extrema violência. No dia 18 de julho de 1968, o Teatro Ruth Escobar, em São Paulo, onde era apresentada a peça Roda viva, de Chico Buarque de Hollanda e Ruy Guerra, foi invadido por cerca de 90 integrantes do CCC. Público e atores foram agredidos. O teatro foi depredado.” (p. 245)*

*“Em 22 de julho, uma bomba explodiu na ABI (Associação Brasileira de Imprensa), no Rio de Janeiro. Em outubro, atores foram sequestrados e espancados em Porto Alegre. Em 12 de dezembro de 1968, uma bomba explodiu no Teatro Opinião, no Rio de Janeiro” (p. 246)*

Os trechos apresentam que as “forças de repressão da Ditadura” (p.245) intensificam-se sobre os opositores e explicitam como isso ocorreu: a partir de assassinato, repressão, prisões, torturas, atos de extrema violência, agressões, depredações, sequestros e espancamentos.

Juntamente com essas descrições o texto exhibe as ações violentas que ocorriam por parte da sociedade civil que apoiava o projeto político e a ideologia da Ditadura Militar. O texto chama de “forças de direita” as representadas pelo grupo “Comando de Caça aos Comunistas (CCC)”, que se utilizava de “atos de extrema violência” atacando atores, depredando teatros e explodindo bombas para intimidar o que eles consideravam como opositores do governo.

Nesses trechos, além de fazer referência à característica repressora da Ditadura Militar, o livro 2 mostra o que isso significava por meio de elementos empíricos de “violência” e “repressão”. Assim como o livro 1, existe uma maior representação dessas ações concentradas no momento pós 1968, pois o aparato institucional já estava consolidado e os movimentos de resistência se intensificaram.

Nessa mesma construção narrativa o livro 2 ainda apresenta aspectos de “violência” e “repressão” realizados por grupos de resistência contra a Ditadura Militar, como expresso nos trechos abaixo:

*“A opção pela luta armada esboçara-se desde 1966. Em 25 de julho, uma bomba foi colocada no aeroporto de Recife, onde desembarcaria o general Costa e Silva. Três pessoas morreram e diversas ficaram feridas.”* (p. 246)

*“No mesmo dia da Passeata dos Cem Mil, em 26 de junho de 1968, também em São Paulo, um atentado a bomba ao quartel do 2o Exército resultava na morte da sentinela Mário Kozel Filho. Em julho foi assassinado o major alemão Edward Westernhagem, no Rio de Janeiro. Em 12 de outubro, o capitão do Exército dos Estados Unidos, Charles Chandler, foi metralhado no portão da sua casa. Chandler havia servido no Vietnã e cursava Sociologia em São Paulo.”* (p.246)

É importante considerar que em todos esses trechos as ações de “violência” e “repressão” aparecem afastadas dos nomes dos governantes e aproximadas dos grupos sociais. Essa construção pode oportunizar uma associação direta entre atos violentos e sociedade politicamente organizada construindo interpretações negativas em relação os esses grupos e à atos de mobilização política, como violentos e opressores. Assim, como pode gerar inversamente a interpretação simplista e direta de associar os presidentes apenas a medidas administrativas, como a implementação de Atos Institucionais e não a violências e repressões.

Essa construção interpretativa pode ocorrer devido aos aspectos de “violência” e “repressão” se apresentarem de forma empírica e orientar o desenvolvimento do pensamento por meio da lógica PERCEPÇÃO → REPRESENTAÇÃO → CONCEITO, forma comum encontrado na didática tradicional (SFORNI,2003). Por essa razão, a compreensão da Ditadura Militar enquanto conceito científico se desenvolve

dependente das relações mais complexas e em movimento e não apenas das associações diretas e perceptíveis na primeira leitura, ou ainda em abordagens fragmentadas nesses momentos de relação direta entre os conceitos.

Porém, duas diferenças importantes se estabelecem entre a construção do livro 1 e a do livro 2 ao abordarem esses momentos. A primeira diferença é que o livro 2 inclui a sociedade civil enquanto constituinte dos acontecimentos históricos, e não apenas como agentes de resistência, ele também considera os grupos que apoiavam os militares. Essa diferença permite construir a percepção que assim como os políticos e militares, parte dos cidadãos também partilhavam do projeto “repressivo” e “violento” que a Ditadura Militar representava.

A segunda diferença, relacionada à primeira, é que a construção narrativa de polarização política se mantém em diferentes momentos no livro 2. Essa opção do autor de retomar as construções conceituais oportuniza o entendimento de que o autoritarismo não estava somente nos atos da resistência ou dos agentes do governo, nem apenas relacionado à um presidente específico, mais linha dura. O autoritarismo se apresenta no tecido social e relacionado à um projeto que acabava integrando esses diferentes setores.

É essa compreensão de totalidade que impede igualar as ações de “violência” e “repressão” praticadas pelos grupos de resistência e pelos apoiadores ou executores da Ditadura Militar, pois embora esses aspectos fossem presentes na constituição social, a imposição do projeto autoritário estava sendo construída por outros elementos, como por exemplo, o golpe e a violência institucional (atos institucionais). Por essa razão, não é possível compreender a Ditadura Militar apenas pelos aspectos de violência, ou pelas ações de ruptura democrática, sua compreensão científica depende da fluência e ligação desses e de outros elementos.

Os atos de resistência, ainda que sujeitos à interpretação de violentos, não estão ligados a outros conceitos, como golpe e ruptura democrática, não se ligam à um aparato de atos institucionais violentos e não se inserem em um projeto repressivo de apagamento ou silenciamento de grupos opositores.

A opção de considerar diversos grupos sociais na composição dos fatos históricos oportuniza interpretações com maior complexidade para o período. Em certa

medida, retira o foco de interpretações fragmentadas e da relação de causa e consequência, frequentemente encontrada nos livros didáticos, e apresenta um movimento entre esses grupos e os acontecimentos, que oportuniza uma noção de processo e não de causalidade.

Essa forma de organizar o conteúdo se aproxima da visão historiográfica (NAPOLITANO, 2011) de interpretação do período da Ditadura Militar que supera visões dicotômicas e estereotipadas. Percebe-se que o livro didático não precisa necessariamente trazer a discussão historiográfica de forma empírica no seu conteúdo, mas pode apresentá-la nas relações que oportuniza ou na forma complexa que apresenta os documentos, ou ainda nos exercícios e questionamentos que propõe como no quadro exposto na figura 7.

Após construir a sequência narrativa de textos que analisamos acima e que consideramos conter os nexos externos de autoritarismo, o livro 2 inicia uma sequência que trata do “Milagre Econômico” (p.248). Nela, aparecem os assuntos que o livro relaciona a esse tema, como as obras militares, a propaganda e a copa do México de 1970 e 4 box com assuntos complementares, sendo eles: censura sobre jornais, tortura, questão indígena e devastação da Amazônia. Utilizamos nas análises seguintes as unidades de registro: box “Tortura” (p. 250), o box, “A questão indígena: do general Rondon ao general Médici” (p.251) e trechos do texto “Obras Militares” (p.250), pois neles aparecem aspectos de “violência” e “repressão”.

A primeira análise será da unidade de registro box “Tortura” (p. 250), apresentado na figura 8, e será composta pelo texto do box, pela imagem de um monumento “Tortura Nunca Mais” e a sua legenda.

Texto do box:

*“A violência se expressava por meio de variadas técnicas de tortura. As mais usadas eram o “telefone”, o “pau de arara” e o “banho chinês”. A primeira consistia em aplicar um tapa no ouvido da vítima com as duas mãos em forma de concha, o que muitas vezes arrebatava seu tímpano. O “pau de arara” era o nome dado à tortura mais utilizada então. Um pau grosso era passado entre os joelhos e cotovelos flexionados do prisioneiro, que era amarrado nessa posição suspenso no ar*

*(colocavam-se as pontas do pau em dois suportes altos) e submetido a choques elétricos. Por fim, o “banho chinês” era o nome dado a um tipo de quase afogamento. Enfiava-se a cabeça do prisioneiro em uma tina grande de água fervida ou óleo até sufocá-lo. A tortura era aplicada tanto em homens quanto em mulheres com igual violência. Outras formas de tortura ainda mais violentas eram também utilizadas, sempre com a desculpa de obter informações do prisioneiro. A tortura servia para intimidar todos aqueles que se opunham à ditadura.” (p.250)*

Legenda da imagem:

*“O monumento concebido pelo arquiteto Demétrio Albuquerque foi inaugurado em 1993. Trata-se do primeiro monumento erguido contra a tortura em nosso país.” (p.250)*

O texto principal do box trata de apresentar e descrever os tipos de tortura mais usados durante a Ditadura Militar, as formas da violência se expressar. Nesse momento, os elementos de “violência” e “repressão” aparecem de maneira empírica. O box não orienta se essas torturas ocorreram em toda Ditadura Militar ou apenas no período em que o box está localizado no livro, ou seja, do Milagre Econômico. A interpretação de que as práticas de tortura não eram algo isolado fica sugerida no fim do texto ao afirmar que “a tortura servia para intimidar todos aqueles que se opunham à ditadura” (p.250) o que, pela construção dos textos anteriores, não ocorreu apenas no momento do “Milagre Econômico” (p. 248) ou nos “Anos de Chumbo” (p. 246).

No box, os elementos empíricos de “violência” e “repressão” aparecem de forma separada dos textos principais. Nesse caso, a fragmentação do conteúdo pode aparecer de forma positiva, no sentido de oportunizar a compreensão que essas práticas não são relevantes para compreender apenas um período ou outro da Ditadura Militar, mas como elemento estruturante do sistema. Essa possibilidade de construção também é reforçada pela escolha de um monumento seguido da legenda, que contextualiza a tortura enquanto prática do país, ou seja, propõem a reflexão de um aspecto de “violência” integrado na construção da memória enquanto país.

Outra oportunidade de reflexão proposta pelo livro 2, relacionada ao box “Tortura” (p.250), é ele estar inserido junto à narrativa do Milagre Econômico, possibilitando o trabalho com a contradição daquela realidade, em que o

desenvolvimento econômico se dava às custas de torturas. Dessa forma, entendemos que, embora nessa unidade de registro o livro enfatize os aspectos empíricos de “violência” e “repressão”, as relações propostas pelo movimento analítico dos documentos possibilitam o desenvolvimento da percepção do autoritarismo enquanto nexos conceitual.

Figura 8. TEXTO E IMAGEM SOBRE TORTURA

**Tortura**

A violência se expressava por meio de variadas técnicas de tortura. As mais usadas eram o “telefone”, o “pau de arara” e o “banho chinês”. A primeira consistia em aplicar um tapa no ouvido da vítima com as duas mãos em forma de concha, o que muitas vezes arrebatava seu tímpano. O “pau de arara” era o nome dado à tortura mais utilizada então. Um pau grosso era passado entre os joelhos e cotovelos flexionados do prisioneiro, que era amarrado nessa posição suspenso no ar (colocavam-se as pontas do pau em dois suportes altos) e submetido a choques elétricos. Por fim, o “banho chinês” era o nome dado a um tipo de quase afogamento. Enfiava-se a cabeça do prisioneiro em uma tina grande de água fervida ou óleo até sufocá-lo. A tortura era aplicada tanto em homens quanto em mulheres com igual violência.

Outras formas de tortura ainda mais violentas eram também utilizadas, sempre com a desculpa de obter informações do prisioneiro. A tortura servia para intimidar todos aqueles que se opunham à ditadura.



O monumento concebido pelo arquiteto Demétrio Albuquerque foi inaugurado em 1993. Trata-se do primeiro monumento erguido contra a tortura em nosso país.

Monumento Tortura Nunca Mais, Demétrio Albuquerque. Recife, Pernambuco (Brasil), 2006.

Fonte: CAMPOS, 2018, p.250



A segunda análise será das unidades de registro presente no box “A questão indígena: do general Rondon ao general Médici” (p.251 – Figura 9) e no texto “Obras Militares” (p.250).

### FIGURA 9. QUESTÃO INDÍGENA

## A questão indígena: do general Rondon ao general Médici

A questão indígena no Brasil, até meados do século XIX, foi basicamente um problema de mão de obra. O interesse principal era a utilização da população indígena como mão de obra escrava ou semidependente.

Do ponto de vista legal, os indígenas eram "donos" das terras que habitavam. No entanto, as alegações para tomar suas terras baseavam-se na necessidade de "civilizá-los" e no seu nomadismo. Assim, no século XIX, a política de aldeamento era na verdade uma política de redução, expropriação e extinção das terras indígenas, que levou a uma verdadeira corrida por essas terras.

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910 e comandado pelo general Cândido Rondon até 1930, estabelecia a tutela do Estado sobre os indígenas, considerados relativamente incapazes. As áreas destinadas aos diversos povos indígenas seriam definidas por negociações entre o SPI e os governantes dos estados do Brasil.

O SPI contava com uma forte presença militar em seus quadros. A eles cabia conhecer e percorrer o interior do país e garantir suas fronteiras. A missão civilizadora, atribuída aos militares em relação aos indígenas, era semelhante à visão de "salvação da Pátria", da Proclamação da República ao Golpe de 1964.

Na década de 1950, os indígenas estavam praticamente reduzidos ao Norte e ao Centro-Oeste. Em 1961, foi criado o Parque Nacional do Xingu, primeira área indígena juridicamente reconhecida no país, cujo projeto contou com o envolvimento de Rondon, dos indigenistas Orlando, Cláudio e Leonardo Villas-Boas e do antropólogo Darcy Ribeiro.

O SPI foi extinto, em 1967, e em seu lugar criou-se a Funai (Fundação Nacional do Índio). Durante a ditadura, estimulou-se a ocupação da Amazônia, em nome da integração nacional, com incentivos fiscais a grandes pecuaristas, madeireiras e mineradoras.

Até meados dos anos 1960, as terras da Amazônia pertenciam à União e aos estados. Cerca de 87% eram matas e terras não cultivadas. Havia apenas 11% de pastos de antigos fazendeiros e menos de 2% de áreas agrícolas. As diversas populações indígenas ocupavam a maior parte do território amazônico. A situação dos povos indígenas deteriorou-se muito a partir de 1964.



Fonte: Elaborado com base no Atlas geográfico Melhoramentos, 1966, p. 57.



Fonte: Elaborado com base em dados do Instituto Socioambiental, 2009.

Fonte: CAMPOS, 2018, p.251

A sequência narrativa construída pelo texto do box apresenta a relação entre a questão indígena e o uso das terras no Brasil. Vejamos:

Trechos do texto do box:

*“A questão indígena no Brasil, até meados do século XIX, foi basicamente um problema de mão de obra. O interesse principal era a utilização da população indígena como mão de obra escrava ou semidependente.” (p.251)*

*“Do ponto de vista legal, os indígenas eram “donos” das terras que habitavam. No entanto, as alegações para tomar suas terras baseavam-se na necessidade de “civilizá-los” e no seu nomadismo. Assim, no século XIX, a política de aldeamento era na verdade uma política de redução, expropriação e extinção das terras indígenas, que levou a uma verdadeira corrida por essas terras.” (p.251)*

*“O SPI contava com uma forte presença militar em seus quadros. A eles cabia conhecer e percorrer o interior do país e garantir suas fronteiras. A missão civilizadora, atribuída aos militares em relação aos indígenas, era semelhante à visão de “salvação da Pátria”, da Proclamação da República ao Golpe de 1964.” (p.251)*

*“O SPI foi extinto, em 1967, e em seu lugar criou-se a Funai (Fundação Nacional do Índio). Durante a ditadura, estimulou-se a ocupação da Amazônia, em nome da integração nacional, com incentivos fiscais a grandes pecuaristas, madeireiras e mineradoras” (p.251)*

O texto do box é feito pelos próprios autores do livro didático e constitui um resumo da “questão indígena no Brasil” pela perspectiva do “problema da mão de obra” e de tomar suas terras e civilizá-los. A partir desse sucinto panorama histórico, o texto orienta que a questão indígena será trabalhada da perspectiva do desenvolvimento econômico. Por essa razão também o box se encontra localizado dentro da subseção do livro “Obras Militares” (p.250) e da seção “O “milagre econômico”” (p. 248).

Nessa perspectiva, a sequência narrativa explica como os indígenas foram passados para a tutela do Estado por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois Funai (Fundação Nacional do Índio) e, nessa contextualização, insere que existia uma *missão civilizadora, atribuída aos militares em relação aos indígenas, [que] era semelhante à visão de “salvação da Pátria”, da Proclamação da República ao Golpe de 1964” (p251).*

Percebe-se que existe uma construção de transformar a questão indígena em um problema que os militares, desde 1910 com a criação do SPI, aparecem para resolver,

como salvadores. A intencionalidade do texto ao comparar a *missão civilizadora* à visão de *salvação da pátria* é oportunizar uma percepção crítica sobre o posicionamento da Ditadura Militar em relação aos indígenas.

Essa apresentação do livro é importante, pois revela alguns pontos para a compreensão dos nexos da Ditadura Militar. O primeiro é a visão salvacionista que se consolidou tanto pela forma tradicional do ensino de História (BITTENCOURT, 2020) quanto pela tradição memorialística construída pelos militares (FICO, 2004).

Quando o livro 2 compara essa a visão salvacionista à missão civilizatória por meio de dois momentos históricos distintos: Proclamação da República e Ditadura Militar e relaciona essa comparação aos militares, oportuniza a reflexão de que existe um processo de construção intencional da memória, no qual os militares são apresentados como salvadores e portadores da civilização.

O segundo ponto que auxilia a compreensão do nexo de Ditadura Militar aparece quando o livro 2 oportuniza a problematização da justificativa das ações sobre a ocupação da Amazônia e conseqüentemente das terras indígenas “em nome da integração nacional, com incentivos fiscais a grandes pecuaristas, madeireiras e mineradoras” (p.251). Ao questionar esse aspecto a construção narrativa questiona parte de uma visão evolucionista da história e da própria interpretação da realidade, que trabalha a ideia de “civilização” enquanto um aspecto positivo, por que necessário.

O livro continua essa construção reflexiva ao abordar a questão indígena perpassada por conflitos, faz isso por meio da relação de um mapa presente dentro do próprio box referente ao avanço sobre as terras indígenas e os principais conflitos nos últimos anos, e de trechos do texto “obras militares” (p. 250). Vejamos.

FIGURA 9. MAPA PRESNETE DENTRO DO BOX “A QUESTÃO INDÍGENA: DO GENERAL RONDON AO GENERAL MÉDICI”



Fonte: CAMPOS, 2018, p.251

*“O alto custo e a discutível utilidade das obras realizadas sob o regime militar valeram-lhes a designação de “faraônicas”, em referência às monumentais pirâmides do Egito” (p.250)*

*“A estrada foi a porta de entrada do Norte brasileiro para as madeiras e os garimpeiros, que provocaram diversos conflitos com os povos indígenas e aceleraram o desmatamento da floresta. Outras obras estavam associadas ao projeto de desenvolvimento dos militares, de transformar o Brasil em uma potência regional.” (p.250)*

O trecho do texto ‘Obras militares’ (p251) aponta uma possibilidade de crítica ao questionar “o alto custo e a discutível utilidade das obras realizadas sob o regime militar” (p251 – sublinhado nosso), já que esse processo gerou “diversos conflitos com

os povos indígenas” (p.250). O mapa “Terras Indígenas no Brasil” (p.252), que expõe a quantidade de conflitos contemporâneos relacionados à problemas com fazendeiros, garimpeiros, madeireiros, políticos locais, posseiros e sem-terra, complementa a ideia introduzida no texto.

Por fim, a partir da análise das unidades de registro acima, texto, mapa e box, fica evidente que o livro 2 oportuniza elementos importantes para o desenvolvimento da compreensão conceitual de Ditadura Militar, como por exemplo a de um projeto impositivo de desenvolvimento, que era conflitivo e se colocava de forma necessária. Aponta ainda que essa forma de encarar os acontecimentos faz parte de uma visão positiva dos militares, construída intencionalmente.

A compreensão dessa imposição compõe a ideia de autoritarismo, um nexos conceitual da Ditadura Militar, entretanto não de forma integral, já que ao apresentar essas questões, mesmo que de forma problematizada, não aprofunda os elementos conceituais de “violência” e “repressão”. Como eram esses conflitos? O que eles significaram para os povos indígenas para além da perda das terras? O livro não oportuniza elementos de relação entre a ideia de conflito com aspectos de “violência” e “repressão”.

A centralidade na questão econômica, com poucos elementos de construção da memória pelos próprios povos indígenas, acaba por fortalecer a cristalização da memória construída pelos militares e não da tentativa de sua desconstrução por meio da problematização, como o texto sugere. Segundo Von Simson (2003), a memória carrega um sentido político e o aprofundamento do seu conceito revela que, além das memórias coletivas consolidadas, é necessário fazer emergir as memórias marginalizadas, que geralmente não aparecem nos lugares de memória tradicionais, como o livro didático. Nesse sentido, o Ensino de História não pode estar sujeito a reproduzir a memória compartilhada, coletiva, oficial, como em um movimento dado, naturalizado.

Não é perceptível que os conflitos referentes ao desenvolvimento econômico foram e são violentos e repressores da cultura e da forma de vida dos povos indígenas. Essa omissão no conteúdo pode naturalizar a ideia de conflito e contribuir para um entendimento positivo do conceito de autoritarismo, enquanto necessário, civilizador e salvacionista. Por essa razão, os aspectos de “violência” e “repressão” são constituintes

do nexu de autoritarismo, pois eles ligam elementos da Ditadura Militar que, se não considerados, comprometem seu entendimento enquanto sistema integral autoritário, e por isso violento e repressor.

Como aponta Alberti (2015), ao tratar de temas controversos como a Ditadura Militar, além de informar e denunciar, o conteúdo precisa levar os alunos e professores a refletir a) as condições de emergência de tal horror; b) a dinâmica histórica de constituição das diferentes memórias sobre o assunto; e c) as possíveis relações com situações atuais. Dessa forma, entendemos que, embora o livro 2 ofereça elementos de problematização referentes ao tema dos indígenas, ele não oportuniza, na construção analisada, o desenvolvimento do nexu conceitual de autoritarismo, pois não privilegia, na abordagem sobre o assunto, a dinâmica histórica de constituição das diferentes memórias sobre o assunto, a fim de fazer emergir as condições de horror e violência.

Por fim, a abordagem do conteúdo de grupos historicamente marginalizados feita pela opção de um box também faz emergir a questão sobre a ausência de grupos sociais na constituição dos fatos históricos. Diferentes grupos aparecem ao longo das narrativas do livro 2, contribuindo para o entendimento de como os fatos históricos se constituíram. Os povos indígenas e sua história de resistência aparecem isolados, em um box sugerindo uma contribuição complementar e não definidora dos acontecimentos do período.

Essa construção do conteúdo dos povos historicamente marginalizados também se apresenta no livro 1, no box “Para saber mais” (p.206), que propõe trabalhar a questão da “Resistência indígena e negra durante a ditadura civil – militar” (p. 206). O box apresenta dois textos: um referente aos indígenas e outro ao movimento negro, dos quais retiramos os trechos a seguir:

*“Eu tinha ouvido gente da Funai contar que, para abrir o trecho que liga Manaus a Boa Vista, os soldados tinham atirado nos Waimiri-Atroari e jogado bombas em sua floresta. Eles eram guerreiros valorosos. Não queriam que a estrada atravessasse suas terras. Atacaram os postos da Funai para que os brancos não entrassem onde eles viviam. Foi isso que deixou os militares enfurecidos. [...] Muitos foram [...] as mulheres, crianças e velhos que morreram entre nós por causa da estrada. Não foram mortos pelos soldados, é verdade. Mas foram as fumaças de epidemia trazidas pelos operários que os devoraram. [...] “Esse caminho dos brancos é muito ruim! Os seres*

*da epidemia xawarari vêm seguindo por ele, atrás das máquinas e dos caminhões. [...] Terão aberto a estrada para silenciar a floresta de nossa presença? Para aqui construir suas casas, sobre os rastros das nossas? [...]*” (p. 206)

*“Numa manifestação ocorrida em 1978, vários grupos negros reuniram-se nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo para protestar, entre outras coisas, contra a discriminação sofrida por quatro atletas juvenis negros, expulsos do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo, sem nenhuma justificativa. Durante esse ato público, ocorreu a unificação das várias organizações negras, nascendo assim o Movimento Negro Unificado (MNU), cujo Programa de Ação defendia: a) Desmistificação da democracia racial brasileira; b) organização política da população negra; [...] c) formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo [...]; d) organização nos sindicatos e partidos políticos; e) luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares [...]*” (p.206)

O primeiro trecho é importante pois se trata de uma narrativa do yanomami Davi Kopenawa e expressa a visão de um indígena sobre o projeto dos governos militares de ocupação estratégica da região amazônica. O box está localizado dentro do texto que trata sobre a questão do desenvolvimento econômico intitulado “O fim do “milagre” (p. 205). Nele, aparecem elementos perceptíveis de “violência” e “repressão” e a relação deles com um projeto de silenciamento e destruição, não somente dos indígenas, mas do que significam suas terras e a floresta.

Mortes, epidemias, destruição de casas, silenciamento, são elementos que demonstram a violência com que o projeto de desenvolvimento dos militares ocorria, por meio de uma institucionalização permitida, segundo o texto, pela Funai: Fundação Nacional do Índio, criada em 1967. Percebe-se que nesse trecho há um avanço do livro 1 no sentido de apresentar uma perspectiva diferente sobre a constituição do momento histórico. Perspectiva essa que emerge elementos de conflito, polarização política, violência, repressão, além de considerar a construção de outras memórias em relação ao desenvolvimento econômico no período da Ditadura Militar.

---

Entretanto, esse conteúdo continua apresentado de forma fragmentada, isolado do restante e de forma eventual, e não oportuniza de forma significativa a construção de



entendimento sobre o período e de memórias fruto de uma interpretação complexa, que considera a constituição coletiva dos fatos e os conflitos como constituinte dos processos históricos em questão (SANTOS, 2007).

O segundo texto do box, sobre o movimento negro, expressa de forma empírica a importância desse movimento para a democracia quando afirma que “*O Movimento Negro também se engajou na defesa da democracia e por melhores condições de vida.*” (p.206). Porém, esse engajamento é exposto de forma descritiva e não em um movimento de constituição dos fatos históricos. Nessa mesma lógica, linear e descritiva, cita a formação do Movimento Negro Unificado (MNU) e faz um resumo do que defendiam: “*a) Desmistificação da democracia racial brasileira; b) organização política da população negra; [...] c) formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo [...]; d) organização nos sindicatos e partidos políticos; e) luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares [...].*” (p.206).

A análise das reivindicações pode oportunizar a identificação de elementos de violência na denúncia de suporta “democracia racial”; na alusão à uma luta contra o racismo e no esforço pela constituição de organizações políticas coletivas. Nesse momento, é possível fazer relações com todas as privações políticas colocadas em prática pelos militares nos Atos Institucionais apresentados no capítulo. Porém, assim como foi exposto acima, a apresentação desse grupo isolado dos demais marginaliza a sua relevância para a compreensão da estrutura autoritária desenvolvida e perpetuada durante a Ditadura Militar.

O autor do livro 1 relata essa importância, no final do box no seguinte trecho:

*“Essas reivindicações do MNU são uma prova de que as lutas da comunidade negra foram decisivas para as conquistas posteriores, como, por exemplo, a Lei no 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio.”* (p. 206)

Mas reiteramos que o conteúdo é exposto de forma superficial e contingente, expondo e não desenvolvendo a compreensão de que esses elementos de resistência tiveram centralidade na constituição da realidade e conseqüentemente da interpretação dos fatos históricos.

Em síntese, a análise do tema “violência” e “repressão” desenvolvida nessa seção permite inferir que o livro 1 e o livro 2 possuem aproximações e distanciamentos na forma de apresentar o conteúdo e oportunizar o desenvolvimento do nexos conceitual de autoritarismo e, em movimento de relação, do nexos de ruptura democrática. Tanto o livro 1 quanto o 2 intercalam momentos em que os elementos de “violência” e “repressão” aparecem de forma empírica, facilmente perceptíveis e observáveis com momentos em que existe a possibilidade de construir relações entre eles e o conteúdo e outros conceitos.

Entretanto, os dois livros também distanciam os atos de “violência” e “repressão” de alguns presidentes do período, apresentando as ações dos governantes como técnicas e administrativas, como os atos institucionais e a criação do aparato repressivo. Por outro lado, as ações de “violência” e “repressão” ficam concentradas em seções específicas e próxima aos movimentos de resistência dos diferentes grupos sociais.

A diferença significativa que percebemos entre as coleções analisadas é que o livro 1 apresenta os fatos e fenômenos históricos de forma mais tradicional: os processos de colocam em sua maioria em uma relação de causa e consequência seguindo uma organização de conteúdo factual e linear. Como discorreremos na parte teórica e em momentos da análise, essa lógica esconde conflitos, complexidades da realidade material e da participação efetiva de grupos oprimidos nos acontecimentos históricos.

De forma diferente, o livro 2 avança nesse aspecto no sentido de oportunizar a presença de mais grupos e setores sociais na constituição dos acontecimentos e de apresentar um certo movimento desses grupos durante a exposição dos fatos históricos. O livro 2 busca romper com a centralidade nas ações dos militares e com as visões dicotômicas como forças que encaminham os acontecimentos sociais.

#### 5.4 ANÁLISE DO TEMA O PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985) – COD. II

Em relação a organização dos itens e subitens do capítulo que trata diretamente do tema Ditadura Militar o livro 1 está dividido e organizado da seguinte forma:

## **LIVRO 1**

### **13 – DITADURAS NA AMÉRICA LATINA**

#### **O Regime Militar no Brasil**

- **O governo Castelo Branco**
  - O governo endurece: Lei de Imprensa e Lei de Segurança Nacional
- **A linha dura no poder**
  - A resistência democrática
- **Governo Médici (1969 – 1974)**
  - A luta armada
  - A propaganda de massa
  - O “milagre econômico”
  - O fim do milagre

BOX: PARA SABER MAIS: Resistência indígena e negra durante a ditadura civil –

#### **ernro Geisel: abertura lenta, gradativa e segura**

- Dois passos atrás no processo de abertura
- Participação popular e a anistia

#### **O caso do Chile**

- **O governo de Allende (1970 – 1973)**
- **A ditadura do general Pinochet (1973 – 1990)**

#### **A Ditadura na Argentina (1976 – 1983)**

- **O peronismo no poder**
- **Estado de terror e resistência**
  - As mães da praça de maio

ATI  
VID  
ADE  
S

BOX: PARA REFLETIR: Comparação entre a ditadura brasileira e argentina.

Percebe-se que o livro 1 segue a organização encontrada na maioria dos livros didáticos, que privilegia a divisão do período por meio dos nomes dos presidentes do período, seus feitos em oposição a apresentação de diversas vozes e participação de setores sociais nos acontecimentos. Em consonância com essa lógica de exposição do conteúdo, apresenta um capítulo impessoal chamado “A linha dura no poder” onde concentra e direciona as ações e relações sobre os conceitos de violência e repressão.

Essa organização do conteúdo, além de restringir as possibilidades de análise, compromete o movimento constituinte dos nexos conceituais de uma generalização a outra para a formação dos conceitos. Compreender os aspectos de violência e repressão

de forma fragmentada não oportuniza a tomada de consciência dos elos que sustentavam as contradições da época, a favor de um projeto sistemático de autoritarismo.

Essa lógica de organização segue a tendência presente nos livros didáticos (JUNIOR e SEBA, 2019) de descrever o período através das ações dos presidentes, não privilegiar o caráter processual e excluírem diferentes setores sociais na constituição dos fatos históricos e das memórias sobre eles.

Outra característica que revela essa concepção fragmentada, que dificulta o desenvolvimento dos nexos conceituais, é o corte que ocorre entre o capítulo que trata do contexto que antecede a Ditadura Militar e o capítulo que trata do tema em si. Mesmo que no livro 1 eles apareçam na sequência: CAPÍTULO 12 BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA (1945 A 1964) e CAPÍTULO 13 DITADURAS NA AMÉRICA LATINA, não há uma continuidade na construção da lógica de polarização política e nem de golpe, enquanto projeto de ruptura democrática.

Essa descontinuidade impossibilita tanto a compreensão de que a sociedade que contribuiu na construção da Ditadura Militar já possuía elementos autoritários, quanto na percepção que o golpe não foi apenas um momento passageiro de mudança, mas um movimento, com apoio de diversos grupos, que sustentava um projeto de país que se daria de forma violenta e autoritária.

Os elementos de violência, repressão, golpe e polarização política, embora tenham sido organizados nesse trabalho, como forma didática para sistematizar a análise, aparecem nessa perspectiva relacionados para compor uma interpretação do todo.

“Ao nos aproximarmos para conhecer o todo que contém e está contido nos objetos, o foco do conhecimento deixa de ser o aspecto linear da história, enquanto sucessão de fatos e passa a ser o substancial, que é na verdade, a mutabilidade da história dos objetos contida e que contém uma realidade indivisível em constante movimento. O cerne dessa realidade é a fluência, o movimento, a transformação, e não a fragmentação do próprio pensar humano que contém a interdependência, característica fundamental do movimento do pensamento” (SOUSA, 2018, p.47)

Percebe-se que a relação entre as partes e os elos entre elas revelam características importantes para a compreensão do período como um todo. Sem elas o período entre 1964 e 1985 se constitui como um emaranhado de fatos históricos em que

os acontecimentos se revelam de forma cronológica, diferentemente de uma proposta de interpretação desse período enquanto conceito que carrega, mais que um conjunto de elementos empíricos, um sentido de totalidade, de sistema, de ações humanas construídas de forma conectadas e frutos de intencionalidades que se revelam no movimento das relações.

Em relação a organização dos itens e subitens do capítulo que trata diretamente do tema Ditadura Militar o livro 2 está dividido e organizado da seguinte forma:

**LIVRO 2**

**11- A DITADURA MILITAR NO BRASIL**

**A Ditadura Militar**

- 

Prisõ

e  
s

BOX: Estado de Direito

e cassações

- 

Ditad

ura duradoura

- 

Novo

s atos institucionais

- 

A

constituição de 1967

**A cultura de contestação**

- 

A

música

- 

As

artes Plásticas

**Os confrontos de 1968**

- 

A

luta armada contra a ditadura

**Os anos de chumbo**

- 

Os

grupos guerrilheiros

- 

A

guerrilha do Araguaia

**O “milagre econômico”**

BOX: Caindo no Ridículo: O pasquim

BOX: Tortura

•	Obras
BOX: A Questão indígena: do General Rondon ao General Médici	
itares	
•	Propa
ganda: a alma do negócio	
•	A
copa do México de 1970	
BOX: Bate – Bola: A devastação da Amazônia	
BOX: Quebra – cabeça: exercícios	O
BOX: Leitura Complementar: Para não dizer que não falei de flores	livro
BOX: Olho no lance: fotografia e crítica política	dois,
BOX: Permanências e rupturas: propaganda política	assim
BOX: Salto triplo: sugestões de livros e filmes	como
	o
	prime
	iro,

segue uma sequência cronológica, entretanto, quebra com a lógica de privilegiar as ações dos governantes e a centralidade fica direcionada ao bloco de acontecimentos organizados por temas: A ditadura militar, a cultura de contestação, os confrontos de 1968, os anos de chumbo e o “milagre econômico”. Além de oportunizar uma divisão mais temática dos assuntos, o livro 2 apresenta um movimento social de diferentes grupos mais expressivo que o livro 1 e esses grupos atuam enquanto força na constituição dos acontecimentos.

Assim como no livro 1, o livro 2 também faz um corte de capítulos que separa o momento que antecede o golpe e a Ditadura Militar e os acontecimentos específicos do período entre 1964 e 1985. O livro 2 ainda apresenta esses capítulos de forma bem espaçada, em um conteúdo que se encontra no capítulo 7 - A democracia populista e o outro 4 capítulos depois, no 11 A ditadura militar.

Entretanto, mesmo com essa distância, que como explicamos pode dificultar a construção dos nexos, o livro 2 mantém uma lógica de continuidade em relação aos grupos sociais envolvidos tanto no contexto que antecede o golpe quando no período da Ditadura Militar. É possível ao aluno ou ao professor resgatar essa relação que se

apresenta, por exemplo, na manutenção da ideia de polarização política. No livro 1 a ideia de polarização política se concentra no capítulo anterior ao golpe, já no livro 2 ela reaparece apontada em diferentes momentos da Ditadura Militar.

Outro ponto aparente da análise é que o livro 2 também oferece elementos para problematizações localizados em box, separados do conteúdo sugerindo uma lógica fragmentada, porém, a diversidade de documentos e abordagens desses conteúdos é significativa em relação ao livro 1, pois enquanto o livro 1 apresenta dois boxes com propostas de problematização, o livro 2 apresenta 6 e propõe com oportunidades de análises diferentes.

## **6 CONCLUSÃO**

A partir dos aspectos levantados na análise da codificação I, foi possível constatar que os grupos sociais estão presentes na constituição dos fatos históricos, auxiliando a desenvolver a compreensão de que existia um contexto social de crise política, econômica e social na conjuntura de formação do golpe que instaurou a Ditadura Militar.

Entretanto, essa presença se dá de forma diferente nos dois livros analisados. No livro 1, é mais perceptível as generalizações que oportunizam uma interpretação empírica dos fatos históricos, enquanto no livro 2 são oportunizados mais elementos de movimento e relação entre os acontecimentos e os grupos sociais, possibilitando o desenvolvimento de problematizações e rompimentos com a tendência tradicional de condução causal e factual do Ensino de História bastante presente nos livros didáticos

No livro 1 prevalece a apresentação dos grupos sociais como reativos e integrantes de uma lógica linear de causa e consequência. A narrativa desvia da forma descritiva em alguns momentos pontuais ao oportunizar relações conflituosas, porém, na maioria dos casos, apresenta uma organização do conteúdo centrada nos desencadeamentos de fatos, nas figuras políticas centrais e com poucos aspectos de problematização.

Em relação a análise do tema polarização política, entendemos, a partir do referencial teórico exposto nesse trabalho, que essa organização do conteúdo voltada

para exposição linear, cronológica e fragmentada dos temas, não oportuniza de forma prevaiente elementos para o desenvolvimento do pensamento teórico de Ditadura Militar pois compromete a construção do nexu conceitual de ruptura democrática, orientando uma interpretação desse fenômeno enquanto marco de passagem de um fato histórico a outro e de resolução para o contexto de crise.

No livro 2, a presença dos grupos sociais se constrói em movimento e a ideia de polarização política vai se definindo durante a apresentação de diversos setores da sociedade. As lideranças aparecem como mais um elemento constituinte da relação de forças existentes e não como condutoras e protagonistas dos acontecimentos históricos. Por isso, entendemos que essa organização do conteúdo pode oportunizar o desenvolvimento de problematizações e de interpretações dos fatos históricos mais favoráveis ao desenvolvimento do nexu de ruptura democrática, pois esse fenômeno se apresenta de forma a revelar contradições sociais presentes na época.

Em síntese, os dois livros exibem elementos externos e internos de polarização política, entretanto existe um avanço no livro 2 no sentido de apresentar os grupos sociais em movimento entre si e em relação aos acontecimentos de forma a oportunizar uma interpretação mais processual da História que favorece o desenvolvimento do pensamento científico sobre o conceito de polarização política e dos nexos internos da Ditadura Militar.

Em relação a análise do tema golpe, foi possível evidenciar que o livro 1 não privilegia a relação entre com o conceito de “polarização política” construído nos textos anteriores, no sentido de promover problematizações e evidenciar as contradições sociais do período. Cita conceitos importantes como golpe civil-militar e debates historiográficos, mas de forma explicativa, e o processo de ruptura democrática é apresentado como consequência da soma dos aspectos descritos e não como fenômeno que liga acontecimentos sociais complexos permeados por relações.

Já no livro 2, é possível perceber a relação entre os conceitos de “polarização política” e “golpe”, pois são oportunizados aspectos de movimento entre os grupos sociais na constituição dos fatos históricos, o que oportuniza problematizações e um rompimento com a condução tradicional causal e factual mais evidente no livro 1. O contexto de crise se estabelece nessas relações e a tentativa de resolver o problema extrapola os personagens centrais, sendo apresentada em relação à projetos políticos o



que oportuniza uma interpretação de ligação desses acontecimentos com os posteriores relacionados à Ditadura Militar em si.

A análise dos temas da codificação I permitiu colocar em evidência os seguintes elementos que podem contribuir para o desenvolvimento do conceito de polarização política na perspectiva do pensamento científico: a percepção de lados políticos opostos compostos por grupos sociais distintos, heterogêneos e conflituosos; a apresentação de um contexto complexo de crise política, econômica e social; a presença de diferentes intencionalidades e projetos políticos integrantes dessa disputa e a apresentação desses elementos em movimento que evidencia a complexidade social.

Os elementos que emergiram da análise no sentido de contribuir para o desenvolvimento do conceito de golpe na perspectiva do pensamento científico foram: o resgate, a relação e a associação de elementos de outros conceitos, como polarização política; a evidência de aspectos de disputa social e da imposição de um projeto político em detrimento de outros; e a consideração da contradição e do movimento de diversos grupos sociais e suas perspectivas nesse processo histórico.

De forma geral, concluímos que os livros didáticos podem contribuir para o desenvolvimento dos conceitos de “polarização política” e “golpe” pois nos dois livros analisados se explora o contexto de crise política, econômica e social e os dois conceitos são apresentados. Porém de formas diferentes em relação a como apresentam os grupos sociais, sua relevância nos processos históricos e evidenciam os movimentos e as contradições sociais. Dessa forma é possível encontrar elementos que oportunizam o desenvolvimento do nexo conceitual de ruptura democrática, predominantemente no livro 2.

A partir dos aspectos levantados na análise da codificação II, foi possível constatar que o livro 1 inicia sua narrativa sobre a Ditadura Militar apresentando elementos empíricos de “violência” e “repressão”, e depois foca os aspectos autoritários à implementação dos Atos Institucionais sem oportunizar relações teóricas sobre esses conceitos. O livro 2, por sua vez, não apresenta elementos empíricos inicialmente, mas segue a mesma lógica narrativa do livro 1 de apresentar o autoritarismo por meio das ações de regulamentação legal feita pelos militares.

Embora o livro 2 apresente um movimento de grupos heterogêneos na constituição desses primeiros momentos da Ditadura Militar, enquanto o livro 1 centra as ações nas figuras políticas importantes, o autoritarismo aparece nos dois livros vinculado a ideia de imposição de um projeto autoritário por meio das leis. Nesse momento inicial da Ditadura Militar, os elos entre os diferentes grupos sociais e fatos históricos aparecem por meio dos aspectos de construção de uma aparente legalidade, materializada nos Atos Institucionais e não à aspectos de “violência” e “repressão”.

A construção do autoritarismo enquanto nexos conceitual, ou seja, considerando a presença de elementos de “violência” e “repressão” em relação e movimentos com só fenômenos históricos, se apresenta em momentos pontuais, como nas construções possibilitadas nas páginas 241, 242, 250, 251 do livro 2 e nas páginas 196 e 200 do livro 1. Nesses casos pontuais é possível perceber pela análise que os aspectos de “violência” e “repressão” não eram isolados e próprios de situações específicas ou ainda como prática de um governo em detrimento de outro. São momentos em que se oportunizam perceber as contradições da realidade social.

Não coincidentemente esses momentos dos livros apresentam o conteúdo de forma diversificação em relação às atividades e documentos. Necessidade já apontada em outras pesquisas sobre os livros didáticos sobre a importância da diversificação e ampliação das fontes para a compreensão dos fatos históricos (SCHROEDER E MASIERO, 2013) (ROCHA, 2015). Entendemos que essa ampliação dos documentos e atividades, por si só não garante o desenvolvimento do pensamento científico, mas auxiliam na construção desse processo.

Entretanto, não é possível afirmar que os livros didáticos contribuem de forma prevacente para o desenvolvimento do pensamento científico do conceito de Ditadura Militar, pois apresentam-se casos de estímulo a reflexão e a problematizações, porém que nem sempre sustentam uma interpretação em que polarização política, golpe, violência e repressão se apresentam essencialmente relacionados desenvolvendo os nexos conceituais da Ditadura Militar.

O livro 1 oportuniza, em alguns momentos, possibilidades de desenvolvimento do nexos de autoritarismo e de ruptura democrática, mas em sua maioria, apresenta os fatos e fenômenos históricos de forma tradicional, ou seja, os processos se colocam a partir de uma lógica de causa e consequência seguindo uma organização de conteúdo

factual e linear, não privilegiando o movimento e as problematizações que favorecem a compreensão conceitual. O contexto de polarização política está focado nos momentos que antecedem o golpe e não se associam com os acontecimentos posteriores da Ditadura Militar. O golpe, por sua vez se apresenta isolado enquanto desfecho de uma realidade social conflituosa sem relação sistemática com a forma de governo estabelecida depois.

De forma diferente o livro 2 apresenta uma significativa exposição de diferentes agentes sociais que compõem os fatos históricos o que auxilia tanto na construção dos nexos de ruptura democrática, pois fornece elementos que explicam a execução e sustentação do golpe e da Ditadura Militar, quanto o nexos de autoritarismo, já que a intencionalidade desses acontecimentos está ligada a um projeto violento e repressivo de imposição de um projeto político que se estabelece fruto da sociedade polarizada.

Dessa forma, ao oportunizar mais movimentos de continuidade e relações, o livro 2 apresenta elementos de superação de interpretações dicotômicas e factuais dos acontecimentos que favorece o desenvolvimento da compreensão conceitual.

Contudo, mesmo que o livro 2 apresente avanços em relação ao livro 1 no sentido de oportunizar elementos para o desenvolvimento da compreensão conceitual e de interpretações complexas da realidade social, identificamos na análise aspectos gerais nos dois livros que dificultam o desenvolvimento do pensamento científico de Ditadura Militar, são eles:

- Os aspectos de “violência” e “repressão” aparecem concentrados em momentos, governos ou presidentes específicos.
- Existe uma tendência geral em apresentar os aspectos de “violência” e “repressão” ligados aos grupos sociais de resistência e afastar esses aspectos das ações dos personagens principais, geralmente representados por governantes ou políticos.
- Mantém -se o foco na divisão dos temas e capítulos seguindo uma ordem cronológica com foco na exposição das ações dos presidentes do período da Ditadura Militar. Ainda que alguns capítulos não carreguem os nomes desses políticos, segue-se uma divisão de compreensão entre momento inicial do

regime focado na implementação do aparato institucional, aumento da repressão e da violência e a parte final de discussões sobre o desenvolvimento econômico e a crise.

- A organização dos capítulos estimula a interpretação fragmentada e dificulta a relação entre os conteúdos e conceitos que compõem os nexos conceituais de ruptura democrática e autoritarismo.
- Somente pelos textos, que constituem a maior parte da linguagem apresentada, prevalece uma construção fragmentada sobre a Ditadura Militar dificultando sua compreensão enquanto conceito científico, que se estabelece com o auxílio de outros tipos de documentos.
- A pluralidade de experiências, vozes e documentos é pontual, e quando presentes, ainda prevalece a forma empírica de abordagem do conteúdo.

Considerando os aspectos apontados acima, a lógica de organização do conteúdo de uma forma geral ainda apresenta problemas relacionados à perspectiva tradicional do ensino de História sobre o tema da Ditadura Militar. Os elementos que auxiliam no desenvolvimento dos nexos conceituais sobre a Ditadura Militar, como a oportunidade de problematizações, a perspectiva de explorar os conflitos de forma contínua e relacionada e a presença de diferentes grupos sociais na constituição dos processos históricos, são oportunizados, mas de formas consideravelmente diferentes nos dois livros analisados. Dessa forma concluímos que os livros didáticos apresentam avanços no sentido de contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico do conceito de Ditadura Militar. Entretanto, essa contribuição não é predominante no sentido de superar os problemas de um ensino de História tradicional, e conseqüentemente garantir a compreensão científica sobre esse período que supere as interpretações cristalizadas na memória nacional e no senso comum.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. História e memória das ditaduras do século XX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

ARAÚJO, E.S.; MOURA, M. O.; MORETTI, V.D. PANOSSIAN, M.L.; RIBEIRO, F.D. Atividade Orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In.: MOURA, Manoel Orosvaldo de (org.). A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural. Líber livro. Brasília. 2010.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. Estud.2018, vol.32, n.93, pp.127-149. ISSN 0103-4014. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 29/02/2020.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania:9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018

BOURDÉ, Guy & MARTIN, Hervé. “Capítulo VI: A escola metódica”. In: As. Escolas Históricas. Portugal, Publicações Europa - América, 1983.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. História, Escola e Democracia. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CENTENO, C. V. O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 169–178, 2012.

DAVIDOV, V.V. Tipos de Generalización en la Enseñanza. Editora Pueblo y Educación, Ciudad de La Havana, 2ª. Reimpresión, 1982.

FICO, Carlos. “Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar”. Revista Brasileira de História, 24/47, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

FREITAS, L. C.. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. 2012

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013

HOBBSBAWN, Eric. A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

JESUS, Wilson Pereira de; SOUSA, Maria do Carmo. Reflexões sobre os nexos conceituais do número e de seu ensino na Educação Básica. Boletim GEPEN, nº 58. 2011.

JUNIOR, O. R; Seba, L. A Ditadura Militar narrada nos livros didáticos de História História & Ensino, Londrina, v. 25, n. 02, p. 217-237, jul./dez. 2019

KOPNIN, P.V.-Filosofskie idei VI. Lenina i logika / Las ideas filosóficas de V.I.Lenin y la lógica. Moscú, "Naúka".1969.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 1. Reedição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LEONTIEV, A.N. Actividad, consciência, personalidad. Editora Pueblo y Educación, Habana, 2ª reimpresión, 1983

KARL Marx e ENGELS, Friedrich. A ideologia Alemã, em Collected Works ( Londres, 1976).

MONTEIRO, Thiago Nunes. Como pode um povo vivo, viver nesta carestia: o Movimento do custo do Custo de Vida e São Paulo (1973 – 1982). São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. “O golpe de 64 e o regime militar brasileiro: apontamentos para uma revisão historiográfica”. Revista Contemporânea. Historia y problemas del siglo XX, vol. 2, ano. 2, 2011

PALOMA, Rebeca Ramos. A ditadura civil - militar nos livros didáticos do ensino fundamental. 2014. Artigo Monográfico de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil. 2014

PETERNELLI, Roberto Sebastião. Retorno dos militares no poder é tema de podcast. [Entrevista concedida a] Fábio Zanini. Do Lado Direito do Peito, São Paulo, sétimo episódio, 22 jan. 2020.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROCHA, Aristeu Castilhos. O regime militar no livro didático de história do ensino médio: a construção de uma memória. 2008.

ROCHA, Helenice. A ditadura militar nas narrativas didáticas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 245-263.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura Militar, esquerda e sociedade. Zahar, 2000.

REIS, Tiago Felipe; PRADO, Eliane Mimese. A ditadura militar brasileira em determinados manuais didáticos da educação básica. Revista Intersaberes, [São Paulo], v. 7, n. 14, p. 278-290, ago./dez. 2012.

SADER, Eder. Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Márcia Pereira dos. HISTÓRIA E MEMÓRIA: DESAFIOS DE UMA RELAÇÃO TEÓRICA. vol. 7, nº 9, jul-dez 2007 acessado em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/15980/5/Artigo%2020M%c3%a1rcia%20Pereira%20dos%20Santos%20-%202007.pdf>

SAVIANI, Demerval. O legado educacional no regime militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 30/05/2021

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Rev. Bras. Hist. [online]. 2010, vol.30, n.60, pp.13-33. ISSN 1806-9347. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>. Acesso em: 30/05/2021

SILVEIRA, Danielle Rodrigues. História do tempo presente e livro didático: os sujeitos da Ditadura Militar nos livros didáticos de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 2 -11.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o Autoritarismo Brasileiro. Companhia das Letras, 2019.

SCHRÖDER, Janice Roberta; MASIERO, Claudia Gisele. Livros didáticos e abordagens sobre o período de ditadura civil-militar no Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 11., 2013, Novo Hamburgo. Anais [...]. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 1-19.



SFORNI, Marta Sueli de Faria; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. 2003. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Rev. Bras. Hist. [online]. 2010, vol.30, n.60, pp.13-33. ISSN 1806-9347. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>. Acesso em: 30/05/2021

SOUSA, Maria do Carmo de. O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de matemática. Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag. |Uberlândia, MG|v.2|n.1|p.40-68| jan./abr. 2018 ISSN: 2526-7647

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2020.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. [http://www.fics.edu.br/index.php/augusto\\_guzzo/article/view/57/63](http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/57/63)

VRAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Do Lado Direito do Peito - Retorno dos militares no poder é tema de podcast. Fabio Zanini. Folha de São Paulo, 22, 01, 2020. Disponível em: Retorno dos militares ao poder é tema de podcast - 22/01/2020 - Podcasts - Folha (uol.com.br). Acesso em: 30/05/2021.

