

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Instituto de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em História**



Tese de Doutorado

**Concepções de ditadura em livros didáticos de história: uma análise pela ótica da historiografia didática (1970-2020)**

**Fábio Alexandre da Silva**

Pelotas, 2024

**Fábio Alexandre da Silva**

**Concepções de ditadura em livros didáticos de história: uma análise pela ótica da historiografia didática (1970-2020)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em História.

Orientadora: Profa. Dra. Lisiane Sias Manke

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

S586c Silva, Fábio Alexandre da

Concepções de ditadura em livros didáticos de história [recurso eletrônico] : uma análise pela ótica da historiografia didática (1970-2020) / Fábio Alexandre da Silva ; Lisiane Sias Manke, orientadora. — Pelotas, 2024.

223 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Conhecimento histórico. 2. Historiografia didática. 3. Concepções de ditadura. 4. Livros didáticos de História. I. Manke, Lisiane Sias, orient. II. Título.

CDD 907

Fábio Alexandre da Silva

Concepções de ditadura em livros didáticos de história: uma análise pela ótica da  
historiografia didática (1970-2020)

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em História. Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 18 de março de 2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lisiane Sias Manke (Orientadora)  
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Profa. Dra. Alessandra Gasparotto  
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Ao Professor Boris Fausto (1930-2023), por todo o empenho e contribuições logrados à historiografia, especialmente no âmbito da história do Brasil.

Aos meus alunos e alunas.

## AGRADECIMENTOS

Uma tese de doutorado, como se costuma dizer, é um trabalho realizado a várias mãos, permeado de (re)encontros, experiências, sabores e dissabores que, em suma, são bastante significativos no processo de construção e lapidação da escrita. Trata-se de um momento repleto de singularidades e pluralidades, uma história em que participam múltiplos personagens, os quais enriquecem intersubjetivamente o olhar daquele que escreve.

À vista disso, apresento, nestas singelas linhas, os meus agradecimentos àquelas pessoas e instituições sem as quais a realização desta pesquisa não se efetivaria na prática.

De antemão, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, a partir de 2023, forneceu relevante apoio financeiro para a conclusão desta tese e, sob o atual governo do Presidente Lula, reabriu os horizontes da pesquisa no Brasil.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), por ter acolhido este forasteiro paranaense em domínios gaúchos.

Do mesmo modo, não posso deixar de agradecer à secretária executiva do PPGH/UFPel, Hanica Diniz, por todo o profissionalismo, cordialidade e competência no desempenho de suas funções.

Registro, igualmente, os meus agradecimentos à equipe do Memorial do Programa Nacional do Livro Didático da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que gentilmente cedeu cópias de quatro das dez obras investigadas em nossa tese.

Agradeço imensamente à Professora Lisiane Manke, minha orientadora e incentivadora durante todo o percurso discente, a quem nutro admiração e carinho e cujo apoio foi peremptoriamente importante no processo de desenvolvimento da pesquisa, assim como nas demais etapas percorridas nos mares bravios do doutoramento.

Agradeço aos(às) professores(as) Alexandre Fiuza, Márcia Ramos, João Paulo Gama e Alessandra Gasparotto, por terem contribuído, de forma singular, para o amadurecimento teórico desta tese de doutorado desde a banca de qualificação. Sem as suas contribuições, o êxito do trabalho possivelmente não seria

o mesmo.

Agradeço ainda aos(às) demais docentes do PPGH/UFPel, cujas aulas foram de fundamental importância nesta caminhada, e também aos colegas do grupo de pesquisa *Heduca*, pelas trocas oportunizadas e pelos valiosos momentos de leitura, reflexão e debate, os quais tornaram mais proveitosos e agradáveis os espaços de formação.

Agradeço, de maneira especial, à minha esposa Grazielle, com quem, há 11 anos, tenho o prazer de compartilhar as alegrias, os sonhos e os deleites da vida, bem como os dilemas e as angústias da carreira acadêmica. O seu amor, cuidado e cumplicidade, sem dúvida, atenuaram as agruras desta trajetória, reconfortando-me a cada dia e colorindo o meu horizonte nos dias mais cinzentos. Agradeço, em particular, as leituras e sugestões feitas, o intercâmbio teórico e as conversas travadas no nosso dia a dia, que muito colaboraram para o desfecho da presente jornada.

Agradeço também aos familiares, especialmente aos meus pais, Cleide e Celso, e ao meu querido irmão Ádrian, que souberam compreender e respeitar as ausências presenciais, sobretudo nos anos em que estive no Rio Grande do Sul, e forneceram apoio importante para a concretização desta etapa.

Por fim, agradeço a todos(as) aqueles(as) que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa importante fase de minha formação e cujos nomes não puderam, por óbvio, estar perfilados neste curto espaço.

*A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.*

(Marc Bloch, *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*, 2002, p. 65)

SILVA, Fábio Alexandre da. Concepções de ditadura em livros didáticos de história: uma análise pela ótica da historiografia didática (1970-2020). Orientadora: Lisiane Sias Manke. 2024. 223 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

## RESUMO

Esta tese tem como proposta central o estudo das concepções de ditadura expressas em livros didáticos de História produzidos entre 1970 e 2020, buscando compreender o modo como o período tem sido representado nesses materiais desde o cerne da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) até o tempo presente. Ao tomar como fonte histórica o manual didático, um instrumento de relevância no cotidiano escolar brasileiro e vetor de formação do pensamento histórico de docentes e discentes, tornou-se necessário averiguar a maneira com que o conhecimento histórico produzido academicamente reverbera em tal suporte, desvelando, assim, as nuances teórico-metodológicas decorrentes do processo escriturário e os fatores que incidem sobre a seleção de conteúdos, tais como as políticas educacionais em voga no contexto de escrita e a atuação do mercado editorial. Nesse intuito, lançou-se mão de dez publicações didáticas, a partir das quais foram apuradas as similitudes, diferenças, mudanças e permanências no trato dos conceitos referentes à temática investigada. Para tanto, a pesquisa tomou como apoio, sobretudo, os pressupostos teóricos de Michel de Certeau, Roger Chartier e Jörn Rüsen, além do método de análise documental, sob o qual foram examinadas diacronicamente as formas de caracterização do período, o teor narrativo, os conceitos trabalhados, as presenças e ausências, bem como as inclinações historiográficas dos autores. Elementos que, ao serem equacionados, forneceram evidências fundamentais sobre a historicidade das representações didáticas do regime ditatorial brasileiro e atestaram que as concepções teóricas e metódicas adotadas nas coleções em estudo estão frontalmente imbricadas às determinações históricas proeminentes em cada contexto de produção. Em termos comparativos, os resultados demonstraram que houve um crescimento significativo na abordagem ao tema, tanto do ponto de vista quantitativo quanto sob a ótica qualitativa, haja vista que os exemplares mais recentes trazem narrativas amplificadas e potencialmente reflexivas ao tratar do período, preenchendo espaços lacunares observados nos compêndios antecessores.

Palavras-chave: Conhecimento histórico. Historiografia didática. Concepções de ditadura. Livros didáticos de História.

SILVA, Fábio Alexandre da. Conceptions of dictatorship in history textbooks: an analysis from the perspective of didactic historiography (1970-2020). Advisor: Lisiane Sias Manke. 2024. 223 p. Thesis (Doctorate in History) – Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

## **ABSTRACT**

This thesis has as its central proposal the study of the conceptions of dictatorship expressed in History textbooks produced between 1970 and 2020, seeking to understand the way in which the period has been represented in these materials since the heart of the civil-military dictatorship in Brazil (1964-1985) until the present time. By taking the didactic manual as a historical source, an instrument of relevance in daily Brazilian school life and a vector for the formation of historical thinking among teachers and students, it became necessary to investigate the way in which academically produced historical knowledge reverberates in such support, unveiling, thus, the theoretical-methodological nuances arising from the writing process and the factors that affect the selection of content, such as the educational policies in vogue in the context of writing and the role of the publishing market. To this end, ten didactic publications were used, from which the similarities, differences, changes and permanences in the treatment of concepts relating to the topic investigated were identified. Therefore, the research was supported, above all, by the theoretical assumptions of Michel de Certeau, Roger Chartier and Jörn Rüsen, in addition to the method of documentary analysis, under which the forms of characterization of the period, the narrative content, the concepts worked on, presences and absences, as well as the historiographical inclinations of the authors. Elements that, when considered, provided fundamental evidence about the historicity of the didactic representations of the Brazilian dictatorial regime and attested that the theoretical and methodical conceptions adopted in the collections under study are directly intertwined with the prominent historical determinations in each production context. In comparative terms, the results demonstrated that there was a significant growth in the approach to the topic, both from a quantitative and qualitative point of view, given that the most recent examples bring amplified and potentially reflective narratives when dealing with the period, filling in gaps observed in previous textbooks.

Keywords: Historical knowledge. Didactic historiography. Conceptions of dictatorship. History textbooks.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento de retorno ao passado .....	49
Figura 2 – Esquema simplificado da matriz disciplinar da história .....	52
Figura 3 – Capas dos LDHs .....	70
Figura 4 – Novos recursos didáticos nas obras de Gilberto Cotrim .....	82
Figura 5 – A organização dos conteúdos na coleção <i>Projeto Araribá</i> .....	88
Figura 6 – Quadro de presidentes da República (1946-1969) na <i>Coleção SBH</i> .	95
Figura 7 – Tabela cronológica na <i>Coleção SBH</i> : a deposição de Jango .....	98
Figura 8 – Agentes envolvidos na produção de um livro didático.....	100
Figura 9 – Obras construídas entre 1946 e 1970 – <i>Coleção SBH</i> .....	101
Figura 10 – Abordagem economicista sobre a ditadura na coleção buarqueana.	102
Figura 11 – Visão folclórica de cultura na obra de S. B. de Holanda .....	109
Figura 12 – Representação iconográfica do golpe de 1964 na obra de Dantas...	116
Figura 13 – Os generais-presidentes dispostos cronologicamente por Dantas ...	118
Figura 14 – Novos sujeitos históricos emergem na obra de Dantas .....	119
Figura 15 – Saques em São Paulo: um sintoma, para Dantas, do fracasso do modelo político imposto pelos ditadores .....	123
Figura 16 – O uso da charge em Gilberto Cotrim .....	127
Figura 17 – Cotrim aponta a participação dos EUA na emergência das ditaduras latino-americanas .....	130
Figura 18 – Castelo, Médici e Geisel: os tradicionais sujeitos históricos em Cotrim .....	132
Figura 19 – Repressão censória aos meios de comunicação no livro de Cotrim .	134
Figura 20 – Representação das <i>Diretas Já</i> em Cotrim .....	139
Figura 21 – O uso do recurso imagético na coleção <i>Projeto Araribá</i> .....	147
Figura 22 – A libertação de presos políticos durante a ditadura – <i>Projeto Araribá</i> .....	150
Figura 23 – Os movimentos de resistência cultural à ditadura nos livros de Apolinário .....	154
Figura 24 – O crescimento do PIB entre 1968 e 1973 – <i>Projeto Araribá</i> .....	156
Figura 25 – Exercício de imaginação histórica na obra de Boulos Jr. ....	162
Figura 26 – O uso da charge em Alfredo Boulos Jr. ....	163

Figura 27 – A presença de boxes explicativos na coleção <i>História: Sociedade e Cidadania</i> .....	165
Figura 28 – A retomada dos sujeitos históricos tradicionais e da cronologia linear nas obras de Boulos Jr. ....	168
Figura 29 – Charge de Zivaldo empregada na coleção <i>História: Sociedade e Cidadania</i> para ironizar a repressão militar .....	169
Figura 30 – Representação gráfica do “milagre econômico” no livro de Boulos Jr. ....	170
Figura 31 – Panfleto em prol da anistia trazido no livro de Boulos Jr. ....	174
Figura 32 – A população reunida em protesto por eleições diretas – coleção <i>História: Sociedade e Cidadania</i> .....	176
Figura 33 – Diagrama de concepções historiográficas .....	180

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As fontes primárias da pesquisa .....	19
Quadro 2 – Características gerais dos LDHs .....	71
Quadro 3 – Disposição dos conteúdos na <i>Coleção Sérgio Buarque de Hollanda</i> .....	77
Quadro 4 – Disposição dos conteúdos nos livros de José Dantas .....	80
Quadro 5 – Disposição dos conteúdos nos livros de Gilberto Cotrim .....	84
Quadro 6 – Disposição dos conteúdos na coleção <i>Projeto Araribá</i> .....	89
Quadro 7 – Disposição dos conteúdos nos livros de Alfredo Boulos Jr. ....	90
Quadro 8 – Conceitos históricos utilizados nos livros de Sérgio Buarque de Holanda .....	108
Quadro 9 – Conceitos históricos utilizados nos livros de José Dantas .....	125
Quadro 10 – Conceitos históricos utilizados nos livros de Gilberto Cotrim .....	141
Quadro 11 – Conceitos históricos utilizados nos livros de Maria Raquel Apolinário .....	155
Quadro 12 – Conceitos históricos utilizados nos livros de Alfredo Boulos Jr. ....	172
Quadro 13 – Semelhanças e diferenças entre as coleções .....	179

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Ato Institucional

ALN – Ação Libertadora Nacional

ANPUH – Associação Nacional de Professores de História

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CALDEME – Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CONCLAP – Conferência Nacional das Classes Produtoras

DCDP – Divisão de Censura de Diversões Públicas

DOI-CODI – Destacamento de Operações e Informações-Centro de Operações de Defesa Interna

DOPS – Departamento de Ordem Política e Social

EMC – Educação Moral e Cívica

FAB – Força Aérea Brasileira

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INL – Instituto Nacional do Livro

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

IPM(s) – Inquérito(s) Policial(is) Militar(es)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDH(s) – Livro(s) Didático(s) de História

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLD – Programa do Livro Didático

PLIDECOM – Programa do Livro Didático para o Ensino de Computação

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PLIDEM – Programa do Livro Didático para o Ensino Médio

PLIDES – Programa do Livro Didático para o Ensino Superior

PLIDESU – Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PT – Partido dos Trabalhadores

SBH – Sérgio Buarque de Holanda

SCDP – Serviço de Censura de Diversões Públicas

SNI – Serviço Nacional de Informação

VPR – Vanguarda Popular Revolucionária

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 O MODO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: ENTRE O FAZER HISTORIOGRÁFICO ACADÊMICO E O DIDÁTICO</b> .....	34
2.1 O PASSADO À LUZ DO PRESENTE: UM OLHAR SOBRE A ESCRITA DA HISTÓRIA .....	35
2.1.1 O Processo Escriturário .....	44
2.2 CIÊNCIA DA HISTÓRIA <i>VERSUS</i> DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UM EMBATE EPISTEMOLÓGICO .....	51
<b>3 A HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA EM PERSPECTIVA: ESCRITA, FUNÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA</b> .....	60
3.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO DOCUMENTO: O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA....	66
<b>4 A DITADURA “ONTEM”: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES DIDÁTICAS ENTRE 1970 E 2000</b> .....	92
4.1 EM PLENO REGIME: A DITADURA NOS LIVROS DIDÁTICOS BUARQUEANOS .....	93
4.2 NO APAGAR DAS LUZES: A DITADURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE JOSÉ DANTAS .....	110
4.3 NA NOVA REPÚBLICA: A DITADURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GILBERTO COTRIM .....	126
<b>5 A DITADURA “HOJE”: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES DIDÁTICAS ENTRE 2000 E 2020</b> .....	145
5.1 NOS ANOS 2000: A DITADURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MARIA RAQUEL APOLINÁRIO .....	145
5.2 NO CENÁRIO RECENTE: A DITADURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFREDO BOULOS JÚNIOR .....	160
5.3 O MODO DE REPRESENTAÇÃO DA DITADURA COMO EXPRESSÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO-SOCIAL .....	177
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	186
<b>FONTES</b> .....	194
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	195
<b>APÊNDICES</b> .....	208
<b>ANEXOS</b> .....	221

## 1 INTRODUÇÃO

Os livros didáticos<sup>1</sup> possuem importância ímpar no cotidiano escolar brasileiro. Milhares deles circulam diariamente em escolas de todo o país, sendo o seu uso um aspecto corrente entre professores e alunos dos mais variados níveis de ensino e disciplinas. Figuram, assim, como instrumento central no processo de ensino e aprendizagem, determinando, de modo substancial, a forma e o direcionamento das aulas (BITTENCOURT, 1993). Além disso, são também produto valioso do que se convencionou chamar de mercado editorial, disputado palmo a palmo pelas grandes editoras, sobretudo a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985.

Na esfera política, os livros didáticos também se localizam enquanto elemento fundamental no embate ideológico, no qual se busca determinar conteúdos curriculares, abordagens teóricas e propostas pedagógicas, como bem lembram Circe Bittencourt (1993, 2008) e Kazumi Munakata (1997). É válido registrar que essa disputa torna-se expressiva na segunda metade do século XX, particularmente durante a ditadura civil-militar (1964-1985)<sup>2</sup>, período predominantemente marcado pela censura, perseguição estatal e supressão das liberdades individuais e sociais.

Nessa época, o Estado passou a controlar diretamente a produção dos manuais escolares e a interferir com mais rigor nos conteúdos curriculares, principalmente no eixo das Ciências Humanas e Sociais. No caso da História, por exemplo, essa interferência ocorreu de maneira explícita, quando houve, por intermédio da Lei nº 5.692/71, a extinção da disciplina no então ensino de 1º grau, que em conjunto com a de Geografia, cedeu lugar aos chamados *Estudos Sociais*.

---

<sup>1</sup> Como aponta Choppin (2009), não há consenso na historiografia quanto à terminologia dada ao livro didático, sendo utilizadas “várias expressões que, na maioria das vezes, é difícil, até impossível, de determinar o que as diferenciam. Tudo parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo” (p. 19). No Brasil, por exemplo, são empregados os termos compêndio, manual didático e manual escolar como sinônimos de livro didático. Sendo assim, empregam-se, nesta pesquisa, tanto os termos aludidos quanto a sigla LDH(s) para referenciar o nosso *corpus* documental – os livros didáticos de História.

<sup>2</sup> Parte-se, aqui, do entendimento de que a deposição de João Goulart, em 1º de abril de 1964, é resultado de uma articulação política capitaneada pela cúpula das Forças Armadas em conjunto com segmentos conservadores da sociedade civil, tais como o empresariado, parte da classe média e da classe política, a imprensa oficial e a ala conservadora da Igreja Católica. Por essa razão, as terminologias *golpe civil-militar* e *ditadura civil-militar* parecem ser, do ponto de vista histórico-conceitual, mais bem empregadas para caracterizar o contexto, pois como assinala Fico (2017, p. 53), o “golpe foi efetivamente dado (não apenas apoiado) por civis e militares e, portanto, é possível chamá-lo de civil-militar”.

Sobre esse aspecto, Germano (2008) aponta que ao ser sancionada no governo Médici (1969-1974), a lei em questão trouxe alterações na estrutura educacional do país, deixando marcas, sobretudo, no que diz respeito à capacidade de reflexão e criticidade, diluída em virtude do caráter tecnicista que o sistema educacional brasileiro passava a ter desde então. Ao mesmo tempo, com a emergência das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), visava-se à disseminação, no chão da escola, de ideais cívico-patrióticos caros ao governo militar. Cabe ressaltar que as disciplinas de História e Geografia só retornariam ao currículo oficial nos anos 1990<sup>3</sup>, alguns anos após o fim da ditadura.

Não obstante, passadas algumas décadas desde a redemocratização do país, esse panorama de controle e perseguição político-ideológica parece se repetir no Brasil. Guardadas as especificidades de cada contexto, desde 2016<sup>4</sup>, em particular, tem emergido uma vigilância maior sobre a forma como a história é narrada nos livros didáticos e ensinada na escola, seja a partir da proposição de projetos políticos como o “Escola Sem Partido”, a Reforma do Ensino Médio e a nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC)<sup>5</sup>, ou pelo posicionamento mais autoritário de representantes políticos que, por meio de um discurso de viés anticientífico e negacionista, incentivam parte da sociedade civil a perseguir toda forma de educação crítica e reflexiva. Vale dizer que a implantação de políticas como as citadas provoca impactos no caráter democrático e laico da educação, atentando contra a autonomia docente de organizar o ensino e a aprendizagem, conquistada historicamente a duras penas, e colocando-se como “parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso –

---

<sup>3</sup> Sobre essa questão, ver artigo de Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010), intitulado *Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas*.

<sup>4</sup> Marco para o impedimento da continuidade do mandato presidencial de Dilma Rousseff a partir da aprovação de processo de *impeachment* no Congresso Nacional, em 31 de agosto de 2016. Note-se que a designação para tal fato histórico ainda é controversa, não havendo consenso a respeito de sua natureza política (se foi golpe ou *impeachment*), embora existam elementos que possam caracterizá-lo como um golpe político-parlamentar. Exemplo disso foi a alçada ao poder do então vice-presidente Michel Temer – ideologicamente aceito pela maioria dos parlamentares – e a célere absolvição de Dilma, inocentada da acusação de improbidade administrativa pelo uso de “pedaladas fiscais” (causa principal de seu afastamento) a partir do arquivamento do processo pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1), em fins de 2023. A esse respeito, consultar artigos: *Golpe de Estado: entre o nome e a coisa* (Marcos Napolitano, 2019) e *Golpe de Estado: história e usos de um conceito* (Michel Goulart da Silva, 2020).

<sup>5</sup> A Reforma do Ensino Médio e a nova BNCC foram implementadas, respectivamente, em 2017 e 2018, ao passo que o projeto de lei “Escola Sem Partido” segue em debate em câmaras municipais e assembleias legislativas brasileiras, apesar de já ter sido arquivado pela Câmara dos Deputados em fins de 2018 e declarado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020.

professores, alunos, comunidade escolar – e apresenta-se como uma afronta à democracia” (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 418).

Tendo em vista, então, esse cenário e motivado a estudar um contexto que guarda similitudes históricas com o momento atual (2016-2022), especialmente no que tange ao ensino de história, destaco que o objetivo geral desta tese é analisar as concepções de ditadura expressas em livros didáticos de História, no intuito de compreender o modo como o período tem sido representado nesses materiais desde o cerne da ditadura até o tempo presente (1970-2020). Todavia, para atingir esse fim, é necessário investigar também a maneira pela qual ocorre a produção de conhecimento histórico, de forma a apurar as semelhanças e diferenças entre a historiografia acadêmica e a didática; compreender o contexto de produção das obras analisadas, buscando desvelar fatores que incidem sobre os conteúdos didáticos, tais como as políticas educacionais e o mercado editorial; bem como identificar e comparar as concepções de ditadura expressas nos livros didáticos a partir do estudo detalhado dos textos e imagens inseridos em tais obras.

Diante disso, parte-se da premissa de que como o conceito de ditadura também é histórico e sofre vicissitudes no tempo, o que vai determinar a forma pela qual o período é abordado nos livros didáticos são as implicações históricas que permeiam sua produção. Ou seja, depreende-se que o contexto de produção dos manuais didáticos, assim como a concepção educacional vigente são fatores determinantes na abordagem ao tema, na medida em que os autores estão permeados pelas determinações históricas de seu tempo. Assim, a hipótese inicial é de que nas obras publicadas no decênio 1970-1980, a abordagem à ditadura é realizada de forma velada e em tons menos críticos em razão, sobretudo, de seu contexto de produção, cujas publicações eram produzidas no momento em que os acontecimentos estavam ocorrendo, em uma época marcada pela escalada da repressão e da censura. Por outro lado, entende-se que os manuais produzidos no pós-ditadura, mormente a partir dos anos 2000, representam o período de modo mais aprofundado e com outros prismas, considerando também o aumento da produção acadêmica sobre a temática e as consequentes discussões protagonizadas na sociedade acerca das arbitrariedades e violações perpetradas naquele contexto. Para dar conta de tais pressupostos, lança-se mão do seguinte *corpus* documental:

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Destinação</b>
História do Brasil: da Independência aos nossos dias	Sérgio Buarque de Holanda <sup>6</sup> <i>et al.</i>	Cia. Editora Nacional	1972	1 <sup>a</sup>	Ensino de 1º Grau (atual Ens. Fundamental II)
História da Civilização	Sérgio Buarque de Holanda <i>et al.</i>	Cia. Editora Nacional	1974	1 <sup>a</sup>	Ensino de 1º Grau (atual Ens. Fundamental II)
História do Brasil: da Independência aos dias atuais	José Dantas	Moderna	1984	1 <sup>a</sup>	Ensino de 1º Grau (atual Ens. Fundamental II)
História do Brasil: das origens aos dias atuais	José Dantas	Moderna	1989	1 <sup>a</sup>	Ensino de 1º Grau (atual Ens. Fundamental II)
História do Brasil: da Independência à “Nova República”	Gilberto Cotrim e Álvaro Duarte de Alencar	Saraiva	1989	7 <sup>a</sup>	Ensino de 1º Grau (atual Ens. Fundamental II)
História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais	Gilberto Cotrim	Saraiva	1997 <sup>7</sup>	11 <sup>a</sup>	Ensino de 1º Grau (atual Ens. Fundamental II)
Projeto Araribá: História	Maria Raquel Apolinário (ed. responsável)	Moderna	2003	1 <sup>a</sup>	Ensino Fundamental II
Projeto Araribá: História	Maria Raquel Apolinário (ed. responsável)	Moderna	2006 <sup>8</sup>	1 <sup>a</sup>	Ensino Fundamental II
História: Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	FTD	2009 <sup>9</sup>	1 <sup>a</sup>	Ensino Fundamental II
História: Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	FTD	2015 <sup>10</sup>	3 <sup>a</sup>	Ensino Fundamental II

Quadro 1 – As fontes primárias da pesquisa  
Fonte: O autor (2024)

<sup>6</sup> Para fazer referência a esse autor, emprega-se, no decorrer do texto, o seu sobrenome grafado com apenas uma letra “l” (Holanda), conforme consta nas edições mais recentes de suas obras. No entanto, salienta-se que há pesquisadores e editoras que o referenciam com dois “l”, a exemplo da própria *Coleção Sérgio Buarque de Holanda*.

<sup>7</sup> Obra aprovada no PNLD de 1999.

<sup>8</sup> Obra aprovada no PNLD de 2008.

<sup>9</sup> Obra aprovada no PNLD de 2011.

<sup>10</sup> Obra aprovada no PNLD de 2017.

É importante destacar que a seleção dos livros didáticos obedeceu a alguns critérios técnicos, dos quais me ocupo neste momento. O primeiro critério diz respeito ao recorte temporal, delimitado entre os anos de 1970 e 2020, cuja intenção é compreender, a partir de uma perspectiva diacrônica, a historicidade das representações didáticas da ditadura civil-militar brasileira. Dessa forma, analisam-se obras que foram produzidas no contexto da ditadura (nas décadas de 1970 e 1980), a fim de cotejá-las com as que foram publicadas no limiar da redemocratização (no decênio 1990-2000) e também nas primeiras décadas do século XXI (2000-2020). Para tanto, tomou-se o cuidado de selecionar dois manuais didáticos de cada autor/editora, no intuito de verificar as similaridades, diferenciações, continuidades e descontinuidades de cada material no tocante às formas de abordagem ao período ditatorial, considerando que essa amostra é significativa e atende aos objetivos da pesquisa. Em paralelo, realiza-se o cruzamento dessas fontes com outros documentos do período, especialmente os editais do PNLD, os quais norteiam o processo de triagem e organização dos conteúdos em cada manual escolar.

O segundo critério é referente à destinação dos livros didáticos. Note-se que as obras selecionadas foram escritas para alunos do atual Ensino Fundamental II (turmas do 6º ao 9º ano escolar)<sup>11</sup>, sendo a escolha por esse tipo de material tão somente uma questão de método, uma forma de uniformizar o *corpus* no decorrer do processo analítico. O terceiro critério gira em torno do alcance geográfico das obras, que foram publicadas por editoras de grande impacto no mercado editorial e circularam por anos em escolas brasileiras. Para se ter uma ideia, a *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda* (a mais antiga do *corpus*) atravessou aproximadamente duas décadas quase sem nenhuma alteração em seus livros, alcançando, ao todo, cerca de 2 milhões de exemplares impressos e distribuídos por todas as regiões do país (MÁSCULO, 2008). Da mesma maneira, os outros compêndios selecionados também tiveram ampla vendagem e distribuição nas escolas. Um exemplo é a coleção *História: Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, que foi a mais vendida da disciplina no PNLD de 2017, ultrapassando a casa dos 3 milhões de

---

<sup>11</sup> A designação *Ensino Fundamental* foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e refere-se ao estágio educacional que se segue à Educação Infantil e que precede o Ensino Médio, compondo, de maneira conjunta, a Educação Básica. Compreende, na atualidade, do 1º ao 9º ano escolar e se divide em duas etapas: o Ensino Fundamental I, para os anos iniciais, e o Ensino Fundamental II, para os anos finais.

exemplares<sup>12</sup>. Essa publicação, vale ressaltar, foi distribuída nas escolas até o ano de 2020, quando se encerrou o ciclo vigente de duração do programa.

Por fim, cumpre observar que a seleção dos livros decorre também da dificuldade encontrada para se localizar e/ou ter acesso aos acervos especializados em publicações didáticas – ainda escassos no Brasil (GALVÃO; BATISTA, 2009). Questão que, como assinala Choppin (2002), figura como uma constante ao longo da história da educação em diversos países, sobretudo no Ocidente, onde os “livros escolares são também mercadorias perecíveis” (p. 6) e, “devido a grande quantidade de sua produção” (p. 8), perdem “todo valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixa sua prescrição” (p. 6). Aliado a isso, está a ausência de políticas públicas de conservação desses materiais, ocasionando a sua dispersão ou mesmo destruição (CHOPPIN, 2002). Situação que acarreta ao pesquisador “um sobre-esforço na localização dos livros em acervos não especializados, [...] além de gerar várias limitações à pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao restabelecimento do circuito da produção dos livros” (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 24). Não à toa, apenas quatro das dez obras didáticas que compõem o *corpus* desta pesquisa foram encontradas em um acervo público (cedidas em formato digital pelo Memorial do Programa Nacional do Livro Didático da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)). O restante foi adquirido com recursos próprios em sebos e/ou livrarias – por isso alguns compêndios estão em sua edição original e outros em edições posteriores.

A escolha da temática e do objeto de pesquisa, para além da pertinência histórico-educacional, resulta ainda de algumas motivações pessoais. A primeira delas remonta à minha infância e adolescência, fase em que, por diversas vezes, me via a portas fechadas lendo e apreciando livros didáticos, sobretudo os de História. No Colégio Jardim Panorama, em Sarandi-PR, as aulas da Profa. Niceia Helena também me marcaram bastante, elevando um tanto mais o meu desejo de cursar História. Apesar disso, aos 17 anos de idade fui contemplado com uma bolsa de estudos do PROUNI<sup>13</sup> para cursar Geografia, mas como na ocasião não abriu turma para esse curso, acabei ingressando no curso de Administração, no qual me graduei

---

<sup>12</sup> Conforme dados disponíveis no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

<sup>13</sup> O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído em 2005, no primeiro governo Lula (2003-2006), com a finalidade de conceder bolsas de estudos parciais e integrais para estudantes de cursos de graduação em instituições de educação superior privadas.

em 2010. Faculdade que me permitiu ter contato direto com o funcionamento do mercado empresarial e com a dinâmica do sistema capitalista, por onde estive submerso por sete anos consecutivos, trabalhando tanto no setor privado quanto no público. Só depois cursei licenciatura em História (2014-2017) e, em paralelo, uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Social (2014-2015), o que contribuiu para cristalizar o meu interesse pela docência e pela pesquisa. Foi nesse ínterim que eu migrei profissionalmente de uma sala de trabalho administrativo para uma sala de aula, começando a trabalhar como professor no ano de 2014, recém-chegado à cidade de Cascavel-PR (embora a minha primeira – e ligeira – experiência docente tenha sido efetivamente em 2011, no auge dos meus 21 anos de idade, quando ainda morava na região de Maringá-PR e ministrava aula na educação profissional).

No curso de História, desenvolvi trabalhos acadêmicos, estágios e artigos científicos que contemplaram análises de manuais escolares enquanto fonte histórica. Nessa mesma época, nascia também o interesse em estudar a ditadura civil-militar no Brasil, período ao qual pude dedicar o meu trabalho de conclusão de curso. Daí em diante o interesse por materiais didáticos só veio a aumentar. Como professor, tive contato com livros didáticos de diferentes níveis de ensino e disciplinas, tanto no preparo quanto no manejo das aulas. Nesse interesse, não posso deixar de mencionar uma experiência que tive em 2018, quando ministrei aula de História e Ensino Religioso em uma escola confessional de Cascavel, na qual fui incumbido de avaliar os livros didáticos que seriam adotados para essas duas disciplinas, o que certamente contribuiu para intensificar, tempos mais tarde, a relação entre pesquisador e objeto. Outra experiência marcante ocorreu em 2019, quando fui professor da disciplina de História do Brasil: Período Imperial no curso de licenciatura em História de uma instituição particular também de Cascavel. Era a primeira vez que eu lecionava em um curso de licenciatura, trabalho que, para além da experiência vivida, oportunizou a produção e publicação de um livro didático – um projeto de outrora concretizado e que fez estreitar um tanto mais a minha relação com a historiografia didática.

Durante o mestrado em Educação na Unioeste (2018-2020), dediquei-me, mais uma vez, aos livros didáticos de História. Sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Favoreto, dissertei sobre a concepção de história de Sérgio Buarque de Holanda a partir dos livros didáticos coproduzidos pelo autor durante a ditadura civil-militar. Um estudo que possibilitou enxergar, entre outros aspectos, a profusão e o

alcance que pode ter um manual escolar, mesmo quando permeado por um contexto adverso, tal qual o do regime ditatorial brasileiro. Além disso, é relevante pontuar que todas essas experiências (docentes e discentes), somadas às observações pessoais, foram igualmente decisivas ao longo do processo de construção teórico-metodológica desta tese de doutorado, uma vez que o contato preliminar – e diário – com livros didáticos permitiu problematizar aspectos que embasam e orientam o processo investigativo, compreendido como parte do movimento histórico no qual pesquisador e objeto estão submersos.

Outra motivação, esta mais de ordem teórico-metodológica, pulula em certo desinteresse por parte da historiografia quanto ao uso de manuais didáticos escolares como fonte histórica. Na esteira dos estudos historiográficos, os livros didáticos detinham, até alguns decênios atrás, um papel secundário, sendo, por vezes, marginalizados enquanto *corpus* documental, pois como aponta Bittencourt (1993, p. 5), nem sempre “[...] os estudos históricos incluem o livro didático, considerado, em certa perspectiva, como produção marginal. A produção didática surgiu na história do livro em trabalhos recentes”. A mesma perspectiva é endossada por Jörn Rüsen (2006), que adverte ter havido um distanciamento entre a ciência histórica e a didática da história a partir do processo de profissionalização de historiadores, no fim do século XIX, relegando à segunda vertente menor importância do que a primeira. De acordo com o autor, compete, hoje, à ciência da história analisar os fundamentos dos estudos históricos e à didática da história estudar os fundamentos da educação histórica.

Não obstante, é válido sublinhar que, nos últimos anos, os livros didáticos tornaram-se uma fonte de pesquisa bastante pertinente, sobretudo para os estudos histórico-educacionais. Segundo Bittencourt (2011, p. 490), no Brasil “as pesquisas acadêmicas sobre livros didáticos tiveram um constante crescimento em programas de pós-graduação a partir da década de 1980, com análises desse material em diversas áreas e em várias disciplinas escolares”. Na mesma direção, Alain Choppin (2009) enfatiza que os historiadores constituíram, nos idos dos anos 1960, a primeira comunidade científica a se interessar por esse tipo de material. Entre as décadas de 1970 e 1980, por exemplo, houve um aumento considerável de pesquisas que se utilizaram de manuais didáticos como objeto de estudo, sobressaindo-se dois principais interesses. Um desses interesses reside, segundo o

autor, na influência de tais materiais na formação das mentalidades. Razão que, por conseguinte, explica

o controle cerrado exercido por vários Estados sobre seus manuais nacionais, e que, por outro lado, fundamenta a legitimidade de todas as iniciativas tomadas depois do fim do século XIX, pela comunidade científica internacional, visando a extirpar dos manuais todos os estereótipos ou representações atentatórias à dignidade do outro. [...] A outra, que aparece a partir dos anos 1980, repousa sobre uma concepção ‘ecológica’ da literatura escolar – visa apreender o manual no contexto global, e, especialmente, dar novo contexto ao seu ‘discurso’: o livro de classe não é mais então considerado, em um processo escandalosamente redutor, como resultado de um processo intelectual (ou editorial), como depositário de um conteúdo, mas como um instrumento de ensino indissociável do emprego para o qual foi criado (ou do emprego que dele tenha sido feito) (CHOPPIN, 2009, p. 18, aspas do autor).

Diante de tal perspectiva e considerando também a ampliação do *corpus* documental preconizada pelos *Annales* a partir de 1929, sob a qual a definição de documento foi sensivelmente alargada e passou a abarcar diferentes tipos de registros humanos no tempo e no espaço<sup>14</sup>, entende-se que o livro didático constitui, com efeito, uma fonte profícua para o estudo da história, na medida em que o seu processo de produção-publicação-distribuição é permeado de historicidade. Ao colocá-lo em relevo, é possível observar “as transformações de uma noção científica, as inflexões de um método pedagógico ou as representações de um comportamento social” (CHOPPIN, 2002, p. 15). Ademais, ele permite aliar duas importantes e necessárias áreas: pesquisa e ensino, evidenciando, outrossim, a sua relevância na produção e apreensão do conhecimento histórico.

Sobre esse aspecto, Roger Chartier (1991) assinala que o historiador, quando toma emprestado um objeto de estudo de outra ciência, faz emergir novos olhares e problemáticas no campo da história. Nesse interesse, os textos não canônicos, isto é, os não oficiais, são ressignificados e passam a fazer parte do rol de documentos da ciência histórica. Sob essa premissa, os livros didáticos são tomados, aqui, como fonte histórica para análise do conceito de ditadura, já que constituem um *corpus*

---

<sup>14</sup> Cf. Cellard (2012), com o advento da Escola dos *Annales*, “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado documento ou ‘fonte’” (p. 296, aspas do autor). Essa nova compreensão trata dos “textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (CELLARD, 2012, p. 296-297).

passível de crítica textual e de dimensão histórico-cultural, permitindo desvelar evidências da maneira de pensar e escrever de seus autores, sedimentadas no transcurso do tempo.

Do mesmo modo, compreender a correlação existente entre a historiografia acadêmica e a didática, explicitando-se suas variações teóricas, diferenças e complementaridades, configura um passo necessário para atingir os objetivos propostos, tangenciando a compreensão das concepções de ditadura expressas nas obras didáticas em análise. Como a categoria ditadura é tratada na historiografia? De que forma ocorre a sua apropriação pela historiografia didática? Como o período aparece nos livros didáticos (como golpe, revolução, movimento, regime, ditadura)? Que periodizações e temáticas são priorizadas? Há ausências e/ou silenciamentos? Essas questões possibilitam problematizar o modo de produção do conhecimento histórico – acadêmico e didático – e, ao serem respondidas, fornecem um substrato teórico caro à compreensão do contexto estudado.

Em face da complexidade do objeto e, ao mesmo tempo, buscando ampliar o debate teórico, recorreu-se ao Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a fim de averiguar o que a historiografia tem produzido sobre o tema da pesquisa<sup>15</sup>. No levantamento realizado, embora haja um número expressivo de pesquisas que versam, numa perspectiva geral, sobre livros didáticos de História, não foram encontrados muitos trabalhos que se ocupam, especificamente, da mesma perspectiva teórico-metodológica que esta investigação, levando-se em consideração tanto a abordagem às concepções de ditadura em LDHs quanto a associação epistemológica entre a historiografia acadêmica e a didática. O que evidencia, de maneira geral, a relevância desta tese, seja em termos históricos ou educacionais.

A partir da leitura dos títulos e resumos de cada pesquisa encontrada, observou-se que a maior parte traz como enfoque a relação entre memória e esquecimento da ditadura nos manuais escolares. Uma segunda parcela dos estudos verificados discute o conteúdo dos LDHs a partir de análises discursivas. Alguns trabalhos debatem ainda o processo de produção e avaliação de livros didáticos produzidos no período ditatorial. Nesse sentido, dos dezesseis trabalhos

---

<sup>15</sup> Levantamento realizado em setembro de 2020, a partir de uma busca geral em ambos os bancos de dados, tendo como base as seguintes palavras-chave: ditadura em livros didáticos; ditadura em livros didáticos de História; ditadura em manuais didáticos; concepções de ditadura; concepção de ditadura.

localizados, somente cinco trazem interesses investigativos que se coadunam, em alguma instância, com os nossos. Por essa razão, optou-se por relacionar a totalidade dos trabalhos levantados no apêndice A (dispostos por título, autoria, ano de defesa, tipo de pesquisa e universidade), abordando no corpo do texto apenas os considerados mais pertinentes aos objetivos desta tese, seja no tocante à seleção e tratamento das fontes ou em relação ao aspecto teórico-metodológico. Destacam-se, assim, as teses de doutorado de Circe Maria Fernandes Bittencourt, Kazumi Munakata e Aristeu Castilhos da Rocha, e as dissertações de mestrado de Cristina Adelina Assunção e Rafael Policeno de Souza, abordadas brevemente a seguir.

Na tese de Circe Bittencourt (1993), realizada no Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP), é investigada a construção do conhecimento histórico escolar a partir do livro didático e suas implicações políticas, sociais e culturais no processo pedagógico, tendo em vista a natureza mercadológica do objeto de pesquisa. Um estudo denso e que contribui sobremaneira para a compreensão dos fenômenos políticos, econômicos e educacionais que circundam a produção, distribuição e usos do livro didático em sala de aula. De modo semelhante, Kazumi Munakata (1997) analisa o contexto de produção e comercialização dos livros didáticos a partir dos interesses político-ideológicos que permeiam a esfera educacional, em tese defendida no Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Sua pesquisa lança luz sobre os elementos que devem ser levados em consideração durante a análise de uma obra didática, como o seu modo de produção, editoração e distribuição, a autoria, os conteúdos curriculares, as propostas pedagógicas, as atividades de aprendizagem, entre outros fatores. Observa-se, nesses dois trabalhos, a intenção de percorrer os aspectos que ultrapassam os limites físicos de uma edição didática, problematizando-se não apenas a sua aplicação cotidiana, mas, sobretudo, as questões de ordem político-econômica que incidem sobre o processo de escrita e publicação de um manual escolar.

Já na pesquisa de Aristeu Rocha (2008), realizada no Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é discutida a representação da ditadura civil-militar em livros didáticos de História do Ensino Médio. Em linhas gerais, o autor compara, em manuais de períodos distintos, o espaço destinado ao regime ditatorial brasileiro e o seu modo

de representação conceitual e imagética. Problematiza ainda a influência de uma produção didática na formação do conhecimento histórico escolar e da memória do período em recorte. Seguindo uma linha parecida, a dissertação de Cristina Adelina Assunção (2009), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), também discute a forma com que é retratada a ditadura em LDHs produzidos entre 1964 e 1985. A autora analisa se tais manuais didáticos dão ou não sustentação à ideologia política do governo militar. Conclui que, de fato, houve forte vigilância e controle estatal sobre a produção dessas obras e que, após a redemocratização do país, esses textos sofreram mudanças significativas.

A ditadura civil-militar no Brasil a partir de livros didáticos de História também é tema da dissertação de Rafael Policeno de Souza (2017), realizada no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Partindo de sua própria realidade enquanto professor de História da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, o pesquisador investiga como ocorre, em manuais didáticos do PNL, a representação do golpe de 1964 e a consolidação da ditadura nos anos seguintes. Para tanto, estabelece uma reflexão teórica entre a pesquisa científica – desenvolvida pela historiografia acadêmica – e a transposição/adaptação de conteúdos para os livros didáticos. Sugere ainda que uma investigação em torno dos LDHs carrega implicações que se manifestam tanto no campo da História Política quanto no âmbito da História do Tempo Presente<sup>16</sup>, entendendo a ditadura como um evento a ser estudado a partir dessas duas óticas de pesquisa.

---

<sup>16</sup> A chamada *História do Tempo Presente* é um campo de pesquisa que ainda suscita controvérsias no meio acadêmico. Para François Hartog (2013), isso se dá porque o modo como a sociedade contemporânea tem se debruçado sobre o tempo presente é diverso das sociedades passadas, haja vista que, até o século XIX, acreditava-se que a humanidade caminhava a passos largos rumo ao progresso, marcando, portanto, uma ruptura entre um passado idealizado, um presente objetivo e um futuro vindouro. Sob essa concepção, cabia ao historiador trabalhar apenas com os fatos pretéritos – oficialmente documentados – e dentro de uma visão retrospectiva, sendo os acontecimentos do presente pertinentes à sociologia. Para Delgado e Ferreira (2013, p. 22), entendia-se que “só o recuo no tempo poderia garantir uma distância crítica” dos fatos e que “o trabalho do historiador só poderia começar verdadeiramente quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados”. Hoje, porém, “a crença no futuro torna-se cada vez mais incerta, transformando esse futuro em presente, o que o autor [Hartog] denomina ‘presentismo’” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 21, aspas das autoras). Com isso, pinta-se um quadro de “supervalorização da memória e de temas como identidades e comemorações. Testemunhos ganham novas dimensões” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 21). Nessa direção, tem-se se olhado para os eventos recentes como um campo de estudo que tem por característica a provisoriedade e a mutabilidade do conhecimento e cujos “testemunhos vivos [...] podem vigiar e contestar o pesquisador” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 22).

No levantamento realizado, também foram localizados alguns artigos científicos de bastante relevância, cuja abordagem traz pontos de semelhança e mostra-se útil aos interesses desta pesquisa. Entre os quais, o estudo de Carla Simone Rodeghero e Vanderlei Machado (2010), publicado sob o título *A história recente nos livros didáticos: a ditadura militar e a questão da anistia no Brasil*, que discute caminhos para se inserir o passado brasileiro recente nas aulas de História do Ensino Médio, com vistas à representação da Lei da Anistia, de 1979, em 11 livros didáticos selecionados no PNLD de 2008. Semelhantemente, o artigo *A ditadura militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras*, de Helenice Rocha (2015), apresenta uma análise comparativa de narrativas sobre a ditadura no Brasil em LDHs do Ensino Fundamental aprovados no PNLD de 2011. De modo geral, ambos os estudos concluem que os manuais didáticos ainda oferecem abordagens tímidas e que pouco contribuem para uma compreensão amplificada do período ditatorial brasileiro.

Outra publicação relevante é o texto de Mauro Cezar Coelho e Jefferson Pleres Ribeiro e Silva (2017), intitulado “*Apesar de você, amanhã há de ser outro dia*”? *A oposição à ditadura militar em livros didáticos de História*. Nele, é feita uma análise dos conteúdos relativos à ditadura civil-militar em livros didáticos do Ensino Fundamental publicados entre 1993 e 2013. A exemplo dos artigos anteriores, verificou-se que apesar de a historiografia didática ter tido avanços sensíveis desde a redemocratização do país, as narrativas sobre a ditadura ainda carecem de perspectivas mais ampliadas e críticas, particularmente no que tange à atuação dos opositores do regime, cuja forma de representação nos manuais didáticos não favorece o seu protagonismo enquanto sujeitos históricos. Assumindo uma perspectiva parecida, o artigo *A ditadura militar narrada nos livros didáticos de história*, de Osvaldo Rodrigues Junior e Leticia Seba (2019), apresenta análises de narrativas sobre a ditadura em três livros didáticos de História aprovados no PNLD de 2017. Tomando como apoio teórico os preceitos de Rüsen, os autores constataram o predomínio da historiografia política tradicional nos manuais analisados. É válido assinalar que entre as coleções analisadas nesses artigos, duas são estudadas em nossa tese de doutorado, porém de edições diferentes: *História: Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, e *Projeto Araribá*, de Maria Raquel Apolinário.

Para além do exposto, é mister considerar, ao buscar atingir os objetivos da pesquisa, as vicissitudes teórico-metódicas do modo de produção do conhecimento histórico, assim como as relações epistêmicas entre o fazer historiográfico acadêmico e o didático, etapa que sedimenta o processo de análise. Na esteira desse debate, os estudos de Michel de Certeau, Roger Chartier, Jörn Rüsen, Luis Fernando Cerri e Estevão de Rezende Martins são centrais. O diálogo com esses autores permite elucidar a historicidade da produção do conhecimento histórico, o fazer historiográfico e a relação entre teoria e didática da história. Nesse propósito, ao tomar emprestadas as contribuições de Certeau (1982), considera-se o conhecimento histórico um subproduto da história, o qual é permeado de historicidade e resulta, antes de tudo, do lugar de fala e do contexto histórico do historiador. Para o autor,

Existe uma historicidade da história. Ela implica no movimento que liga uma prática interpretativa a uma prática social. [...] A história oscila, então, entre dois polos. Por um lado remete a uma prática, logo, a uma realidade, por outro é um discurso fechado, o texto que organiza e encerra um modo de inteligibilidade. [...] Sem dúvida a história é o nosso mito. Ela combina o 'pensável' e a origem, de acordo com o modo através do qual uma sociedade se compreende (CERTEAU, 1982, p. 25, aspas do autor)<sup>17</sup>.

Nesse sentido, a história é vista como *práxis social*, tendo como resultado o discurso produzido ao longo do tempo, uma vez que “o termo *história* conota, sucessivamente, a ciência e seu objeto – a explicação que se *diz* e a realidade *daquilo que se passou* ou se passa” (CERTEAU, 1982, p. 24, grifo do autor). Assim, em seu caráter científico a história interpõe, paralelamente, realidade pretérita e discurso histórico. O que a converte em uma importante via – porém não única – de desenvolvimento e maturação da *consciência histórica*, definida por Rüsen (2006) como instância que “dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. [...] uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (p. 14).

Vale sublinhar que a consciência histórica é, para Rüsen (2001, 2006), um aspecto inerente à condição humana, inseparável, portanto, da própria natureza

---

<sup>17</sup> Obedecendo às normas ortográficas vigentes no Brasil durante o processo de escrita da pesquisa, optou-se por atualizar a grafia das citações trazidas no texto.

humana e precedendo as instâncias social e cultural. Em tal concepção, a historicidade existe antes mesmo da aprendizagem escolar, ela “é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal” (CERRI, 2011, p. 30)<sup>18</sup>. Entretanto, há que se atentar que a “consciência histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de modo que a percepção e a significação do tempo só podem ser coletivas” (CERRI, 2011, p. 30-31).

Portanto, entender de que maneira o conhecimento histórico tem sido produzido e sistematizado pela historiografia didática em sua constante relação com a historiografia acadêmica é uma etapa fundamentalmente relevante no processo de desvelamento das concepções de ditadura nos manuais didáticos de História. Da mesma forma, torna-se elementar a compreensão plena do fazer historiográfico, na medida em que a sua articulação com o contexto histórico determina, em maior ou menor grau, o modo de abordagem teórica e temática dos conteúdos veiculados na literatura escolar. Nesses contornos, é importante levar em conta que

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que [é] circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (CERTEAU, 1982, p. 56).

Sob essa perspectiva, o livro didático configura-se tanto como *produto* quanto como *expoente* de seu contexto histórico-político-social e, ao mesmo tempo, enquanto formador da consciência histórica de professores e alunos, já que sua natureza complexa o faz um “suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época” (BITTENCOURT, 1993, p. 3). Nessa direção, importa destacar,

---

<sup>18</sup> Sentido, para Rüsen (2001), é uma categoria que articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de forma que as relações humanas possam ser pensadas e organizadas temporalmente. Assim, *sentido histórico* é senão “uma representação da evolução temporal do mundo humano tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir” (p. 156).

a partir de Martins (2002), que cada sociedade reescreve a história com base na sua visão acerca do passado, sendo o nosso conhecimento pretérito produto direto do contexto ao qual estamos inseridos, pois “o pensamento histórico de cada geração (mesmo dentro de uma ‘mesma’ cultura) elabora seu modo próprio de ler e reler seu tempo e seus textos” (MARTINS, 2002, p. 215, aspas do autor). Em outros termos, é possível dizer que o que se conhece sobre o passado não é, em nenhuma dimensão, a realidade pretérita exatamente como ela ocorreu, mas um constructo do presente em relação ao passado.

Além disso, não se pode perder de vista o fato de que uma representação, qual seja, ocorre a partir da díade presença-ausência. De um lado, localizam-se as ausências, “o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa” (CHARTIER, 1991, p. 184). Nessa perspectiva, “a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma ‘imagem’ capaz de repô-lo em memória e de ‘pintá-lo’ tal como é” (CHARTIER, 1991, p. 184, aspas do autor). Razão que torna indispensável a distinção “entre dois conjuntos de dispositivos: os que provêm das estratégias de escrita e das intenções do autor, e os que resultam de uma decisão do editor ou de uma exigência de oficina de impressão” (CHARTIER, 1991, p. 182).

No que tange à literatura didática, é preciso lançar olhares para além dos fatos universalmente conhecidos, isto é, refletir também sobre as lacunas que se circunscrevem em cada manual escolar, tendo em vista tanto as estratégias de escrita e as intencionalidades do autor como ainda as determinações editoriais e tipográficas, muitas das quais decorrem das deliberações de outros agentes envolvidos no processo produtivo da obra – redatores, ilustradores, diagramadores, editores, vendedores, distribuidores, entre outros (BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 1997).

Por isso, ao retomar um período tão candente como a ditadura civil-militar brasileira, é primordial ultrapassar os limites do escrito e investigar o que não está materializado no documento (aqui, o livro didático). Retomando Chartier (1991), deve-se problematizar a distinção existente entre o que se busca representar e o que é, de fato, representado. No nosso caso, tal premissa possibilita encontrar respostas para a questão central da pesquisa, a saber: como se representava a ditadura em livros didáticos de História nos anos 1970, 1980 e 1990, e como se a

tem representado nos manuais didáticos dos anos 2000? Para encontrar respostas, contudo, é necessário levar em conta que em 1970 o Brasil vivia não apenas a consolidação da ditadura, mas também o seu endurecimento, tanto no aspecto do cerceamento de liberdades civis e do avanço da censura, somados todos os seus matizes, quanto no que diz respeito à educação, que, conforme comentado, estava subsumida no contexto de fortalecimento do ensino técnico e disseminação de ideais de civismo e moralismo.

Ademais, observa-se que o processo de escrita dos manuais do período ocorre *pari passu* com o percurso dos acontecimentos, uma vez que não havia o distanciamento temporal necessário para uma análise plena dos fatos, tal como ocorre nas produções subsequentes. Questão que, ao ser posta em relevo, fornece elementos importantes para o exame dos livros didáticos, visto que os dados encontrados nesses documentos, quando processados e sistematizados, fornecem vestígios, indícios e sinais<sup>19</sup> caros à investigação. Assim, ao buscar evidências que possam desvelar a concepção de ditadura expressa em cada material didático, sistematiza-se um conjunto de categorias de análise que norteiam os interesses investigativos, identificando-se: 1) a denominação dada à destituição política de João Goulart (Jango) e, por conseguinte, à ditadura; 2) a forma de abordagem às políticas econômicas, sociais e educacionais do governo militar; 3) o modo de narrativa sobre a política de repressão, censura e crimes de Estado cometidos no período; 4) o modo de narrativa sobre os opositores do regime e a luta armada; 5) o enfoque dado à abertura política e ao retorno democrático.

Cabe destacar que a presente pesquisa está organizada em seis seções, sendo a primeira esta seção introdutória e a sexta a de considerações finais. Dessa forma, verifica-se, na segunda seção, a maneira pela qual ocorre a produção do conhecimento histórico, problematizando aspectos como o processo escriturário, os métodos e o rigor teórico necessário à pesquisa histórica. Trata-se de um estudo da relação epistemológica entre a historiografia acadêmica e a didática, no qual o aprofundamento sobre o fazer histórico possibilita compreender os usos que se faz dos conceitos, fatos e datas em manuais didáticos. Conforme anunciado, essa etapa

---

<sup>19</sup> O trabalho com sinais e vestígios particulares popularizou-se na historiografia a partir do *paradigma indiciário*, de Carlo Ginzburg (1939-). Em linhas gerais, trata-se de um conjunto de princípios e procedimentos metódicos que conduzem a investigação histórica para a escala da microanálise. Tal método centra-se nos detalhes e pormenores de um documento histórico, o que torna o trabalho do historiador semelhante ao de um investigador criminal. Cf. Ginzburg (2007).

centra-se, sobretudo, nos estudos de Michel de Certeau, Roger Chartier, Jörn Rüsen, Luis Fernando Cerri e Estevão de Rezende Martins.

Na terceira seção, são debatidos os procedimentos de escrita e as funções do livro didático, o seu uso enquanto fonte histórica e a metodologia de análise adotada, bem como apresentadas as obras que compõem o *corpus* da pesquisa. Nesse intuito, percorrem-se o contexto de elaboração e publicação dos manuais didáticos e os aspectos vinculados à sua materialidade, tais como o número de páginas, a quantidade de capítulos e o espaço destinado ao tema da ditadura. Subsidiariamente, em particular, essa discussão os textos de Circe Bittencourt, Kazumi Munakata, Alain Choppin, Elza Nadai, Ana Maria de Oliveira Galvão, José Willington Germano, Aristeu Castilhos da Rocha e Juliana Miranda Filgueiras.

Na quarta e quinta seções, analisa-se o conteúdo dos manuais didáticos, buscando compreender as concepções de ditadura expressas pelos autores em suas respectivas obras. Propõe-se explicitar, a partir de uma abordagem diacrônica e tendo como chave de leitura o referencial teórico apresentado, o modo como é caracterizado o período, os conceitos trabalhados, as críticas e não críticas, as presenças e ausências, as mudanças e permanências, enfim, elementos que fornecem pistas para solucionar o problema da pesquisa. Sendo assim, a investigação visa contribuir, em alguma medida, para os estudos sobre a ditadura civil-militar no Brasil, evidenciando como se produz conhecimento histórico científico sobre o período e se o transpõe além dos muros da universidade, em diálogo direto com o conhecimento escolar.

## 2 O MODO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: ENTRE O FAZER HISTORIOGRÁFICO ACADÊMICO E O DIDÁTICO

*Como se fora brincadeira de roda (memória)*  
*Jogo do trabalho na dança das mãos (macias)*  
*No suor dos corpos, na canção da vida (história)*  
*O suor da vida no calor de irmãos (magia)*  
*[...] Vai o bicho homem fruto da semente (memória)*  
*Renascer da própria força, própria luz e fé (memória)*  
*Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós (história)*  
*Somos a semente, ato, mente e voz (magia)*  
 (Elis Regina – *Redescobrir*<sup>20</sup>)

Nos idos dos anos 1940, Marc Bloch<sup>21</sup> escreveu, em sua célebre obra *Apologia da história ou o ofício de historiador*, que a história é a ciência dos homens no tempo. Uma definição que não só constitui um marco na historiografia ocidental como também assume papel central na construção de um novo modelo historiográfico (SCHWARCZ, 2002). Ocupando-se de tal concepção acerca do *modus operandi* do historiador, apura-se, ao longo desta seção, como se produz o conhecimento histórico, buscando compreender a relação dialética<sup>22</sup> entre a historiografia acadêmica e a didática a partir de uma imersão epistemológica. Mais do que isso, investigam-se as nuances teórico-metodológicas da ciência histórica, o processo escriturário e o diálogo interposto com a *didática da história*, especialmente a partir do referencial oferecido pelo historiador alemão Jörn Rüsen.

Tal compreensão permite ainda levantar elementos para problematizar e refletir sobre a aplicação dos conceitos, fatos, periodizações e concepções teóricas

<sup>20</sup> Canção escrita pelo cantor e compositor Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior, o Gonzaguinha (1945-1991), lançada por Elis Regina (1945-1982) no álbum *Saudade do Brasil*, em 1980.

<sup>21</sup> Nascido em Lyon, na França, no ano de 1886, Marc Bloch foi um dos mais importantes historiadores do século XX. Em conjunto com Lucien Febvre (1878-1956), fundou a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, em 1929, cuja proposta era tornar a história uma ciência mais vasta e totalizante, preocupada mais com a compreensão dos eventos históricos e menos com a cronologia dos acontecimentos. Foi também um dos líderes do movimento de resistência francesa durante a ocupação nazista, nos anos 1940. Acabou por ser preso, torturado e fuzilado pela Gestapo, em junho de 1944. Entre as suas principais obras, destacam-se *Os reis taumaturgos* (1924), *A sociedade feudal* (1939) e *Apologia da história ou o ofício de historiador* (1949 – obra póstuma).

<sup>22</sup> Parte-se, aqui, da concepção rüseniana de dialética, entendida como elemento de mediação no processo de reconstrução hermenêutico-analítica do passado. Nessa compreensão, a pesquisa histórica está dialeticamente organizada em “conjuntos complexos, nos quais a direção dos processos históricos resulta de uma relação de mútua influência entre intenções e condições estruturais do agir humano. Essa mediação estrutura, pois, a multiplicidade das várias abordagens metódicas das fontes na unidade ‘do’ método histórico” (RÜSEN, 2007b, p. 116-117, aspas do autor).

nos livros didáticos de História. Assim, são tecidas considerações, *a priori*, sobre os procedimentos de escrita e a atuação do historiador ao produzir e estruturar o conhecimento histórico, e, em seguida, compõe-se um debate em torno da epistemologia da história científica e sua inter-relação com a historiografia didática.

## 2.1 O PASSADO À LUZ DO PRESENTE: UM OLHAR SOBRE A ESCRITA DA HISTÓRIA

Debruçar-se sobre a base epistêmica da história é indubitavelmente um trabalho de fôlego. A história da historiografia, campo que se ocupa em compreender o processo de organização e escrita da história no decurso do tempo, é um caminho tortuoso pelo qual é necessário aventurar-se ao buscar entender os fundamentos da produção do conhecimento histórico. Submergir no *mar aberto* da historiografia é, segundo Certeau (1982), um trabalho que interpõe a tentativa de reconstrução do passado – *um lugar de morte* – e o discurso histórico arquitetado no presente. Para o autor, a historiografia tenta provar que o “lugar onde ela se produz é capaz de compreender o passado: estranho procedimento, que apresenta *a morte*, corte sempre repetido no discurso, e que nega a perda, fingindo no presente o privilégio de recapitular o passado num saber” (CERTEAU, 1982, p. 12, grifo meu).

É desse procedimento paradoxal do qual se refere Certeau que se retroalimenta a escrita da história, articulando paralelamente ausência e produção. O que é corroborado por Chartier (1991, 2002), que aponta que um tempo que se foi – tempo ausente, portanto – só pode ser recuperado pelo discurso histórico, pela representação<sup>23</sup> desse tempo pretérito. Não à toa, sabemos que a História, em sua cronologia clássica, divide-se em quatro períodos (excetuada a Pré-História): Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Mas o que ocasiona

---

<sup>23</sup> O conceito de *representação*, para Chartier, ocupa posição central no debate em torno das questões culturais, na medida em que é a partir dele que “a história cultural pode regressar utilmente ao social, já que faz incidir a sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um «ser-apreendido» constitutivo da sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 23). Fator que, segundo o autor, possibilita ainda a articulação de três modalidades conceituais: “em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns «representantes» [...] marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade” (CHARTIER, 2002, p. 23).

tal divisão cronológica senão a própria historiografia, o próprio processo de compreensão, sistematização e escrita sobre o passado? Sobre essa questão, Certeau (1982) explica que a historiografia ocidental tem se ocupado, particularmente desde o século XVI, de fazer história pelo procedimento de escrita, definida como uma prática que permite à sociedade

gerir o espaço que ela se dá de substituir a obscuridade do corpo vivido pelo enunciado de um 'querer saber' ou de um 'querer dominar' o corpo, de transformar a tradição recebida em texto produzido, finalmente de constituir-se página em branco que ela mesma possa escrever. Prática ambiciosa, móvel, utópica também, ligada à incansável instauração de campos 'próprios' onde inscrever um querer em termos de razão. Ela tem valor de modelo científico. Não se interessa por uma 'verdade' escondida que seria necessário encontrar; ela constituiu símbolo pela própria relação entre um espaço novo, recortado no tempo e um *modus operandi* que fabrica 'cenários' suscetíveis de organizar práticas num discurso hoje inteligível – aquilo que é propriamente 'fazer história' (CERTEAU, 1982, p. 12, aspas do autor).

Um *fazer história* que está diretamente imbricado a um poder político, a uma autoridade. Essa autoridade – implícita no ato de escrever sobre o passado – faz-se presente também no transcorrer da consolidação da ciência historiográfica. Entre os séculos XVI e XVII, por exemplo, tal autoridade constituiu-se na figura dos juristas e magistrados, os chamados *historiógrafos*, que “a partir de um 'lugar' privilegiado onde, para a 'utilidade' do Estado e do 'bem público', devem fazer concordar a veracidade da letra e a eficácia do poder – 'a primeira dignidade da literatura' e a capacidade de um 'homem de governo'” (CERTEAU, 1982, p. 13, aspas do autor). Sob esse ângulo, o trabalho do historiador, para ser validado, requer não só credibilidade política e moral como também um discurso que se incorpore, em alguma medida, aos valores dos setores hegemônicos. Sobretudo porque as percepções históricas e sociais “não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas [...] que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p. 17).

A despeito disso, é importante pontuar, a partir de uma ótica maquiavélica, que no processo de escrita o historiador evoca o seu próprio lugar de poder, uma vez que “representa o príncipe que não é; analisa o que deveria fazer o príncipe”

(CERTEAU, 1982, p. 15)<sup>24</sup>. Nesse aspecto, Certeau (1982) adverte que apesar de se *travestir de príncipe* durante o processo de escrita e se inteirar dos problemas políticos, o historiador nunca será, de fato, o *príncipe*; apenas o representa pelo discurso produzido: “Nunca o ‘príncipe possível’; construído pelo discurso, será o ‘príncipe de fato’. Nunca será ultrapassado o fosso que separa a realidade do discurso e que devota este último à futilidade” (CERTEAU, 1982, p. 15, aspas do autor).

Tal qual na dramaturgia, o passado se apresenta enquanto cenário de representação do historiador, ou seja, é o seu *lugar comum*. Na composição da cena, contudo, deve haver um afastamento entre o lugar onde se produz a historiografia e o passado representado (CERTEAU, 1982). Nesse prisma, toda produção historiográfica é proveniente das determinações históricas do tempo em que se escreve, visto que “as histórias sempre são escritas e reescritas, de acordo com o contexto social em que vivem os historiadores e seu público” (RÜSEN, 2001, p. 129). A visão que construímos sobre uma realidade pretérita é senão “produto do que queremos e podemos ver, do que métodos e disposições intelectuais nos permitem ver e, afinal, do que os historiadores fazem com tudo isso e conseguem estipular como ‘verdade’” (MARTINS, 2017, p. 123, aspas do autor). Nada foge ao lugar da escrita, de modo que “cada historiador situa o corte inaugurador lá onde para sua investigação, quer dizer, nas fronteiras fixadas pela sua especialidade na disciplina a que pertence. Na verdade, parte de determinações presentes. A atualidade é o seu começo real” (CERTEAU, 1982, p. 17).

Partindo, então, de sua própria temporalidade, o historiador formula as bases da narrativa (ou narração) histórica e produz conhecimento sobre o passado. Nesse processo, todavia, a temporalidade entra como fator primordial, servindo para “expor ou representar, num mesmo tempo, as maneiras pelas quais o historiador satisfaz a dupla demanda de dizer o que existe antes e colocar fatos onde estão lacunas” (CERTEAU, 1982, p. 19). A temporalidade é, aqui, protagonista do contexto do historiador (tempo presente), do contexto do documento histórico e do contexto de investigação delimitado pela pesquisa. Conforme Certeau (1982, p. 19): “Ela [a temporalidade] é, então, menos o resultado da pesquisa do que a sua condição: a

---

<sup>24</sup> Certeau faz alusão, aqui, à leitura de Nicolau Maquiavel (1469-1527) acerca da perpetuação do poder político, imortalizada na obra *O Príncipe* (1532), através da qual Maquiavel assinala que tudo pode ser válido quando a finalidade é a conquista, manutenção e preservação da soberania de um governo.

trama colocada *a priori* pelos dois fios através dos quais o tecido histórico cresce pela simples ação de tapar os buracos”. Apresenta-se, portanto, como motor da produção historiográfica. Entretanto, o que vem a ser, com efeito, uma produção historiográfica? Para responder a essa questão, é necessário, em primeira instância, compreender o conceito de *produção*, do qual me ocupo brevemente nos próximos parágrafos.

Ao tomar a tese de Karl Marx acerca da produção da vida material, segundo a qual é preciso satisfazer, antes de tudo, as necessidades humanas mais elementares (comer, beber, vestir-se, morar etc.)<sup>25</sup>, Michel de Certeau (1982) traça, a partir desse ponto, um paralelo com o ofício do historiador. Na perspectiva do autor, ao escrever sobre um fato histórico, o historiador parte de uma condição social que o possibilita escrever sobre o passado. Um trabalho imaterial, abstrato, mas que está calcado nas possibilidades históricas materiais de escrita. De forma parecida, Estevão Martins (2017) argumenta que conhecer é um processo socialmente condicionado, fruto de uma ação social na qual os campos intelectual e social, “[...] mesmo se distinguíveis, não podem ser separados ou contrapostos. ‘Estilo de vida’ e ‘estilo de pensamento’ estão substantivamente relacionados” (MARTINS, 2017, p. 124, aspas do autor). Nesse sentido, sempre haverá

produção, mas ‘a produção em geral é uma abstração’. Quando, pois, falamos de produção, trata-se sempre da produção num estado determinado da evolução social – da produção de indivíduos vivendo em sociedade... Por exemplo, nenhuma produção é possível sem um instrumento de produção...; nenhuma, sem trabalho passado, acumulado... A produção [...] é sempre um corpo social determinado, um sujeito social, que exerce sua atividade num conjunto mais ou menos grande, mais ou menos rico de esferas da produção (CERTEAU, 1982, p. 20, aspas do autor).

Em tal ótica, a produção historiográfica pode ser vista como uma representação dos eventos pretéritos à luz das motivações e condições históricas do tempo presente, na qual o que “se observa – e vem a ser descrito concreta e historicamente na forma de história – tampouco é a realidade ‘pura’ em si, mas a do presente por efeito reflexo” (MARTINS, 2017, p. 124, aspas do autor). Assim,

---

<sup>25</sup> Cf. *Teses sobre Feuerbach* – conjunto de 11 breves teses filosóficas escritas por Marx (1818-1883), em 1845, e publicadas postumamente por Friedrich Engels (1820-1895), em 1888. De maneira geral, tais escritos sintetizam as críticas de Marx a respeito do pensamento de Ludwig Feuerbach (1804-1872), de quem ele recebeu uma importante influência teórica.

convém ressaltar que *interesse* e *tradição* são, segundo Martins (2017), conceitos fundantes para a construção do discurso histórico. Nesse entendimento, o *interesse* busca articular o prisma interpretativo do historiador com as sociedades pretéritas, enquanto que a *tradição* simboliza “o que vem trazido, no tempo, pelo pensar e agir dos homens em sociedade até onde alcance a memória” (MARTINS, 2017, p. 125). Dito de outra maneira, a “penetração analítica das redes de conformação do passado histórico, a que se propõe a escrita da história, requer a decifração dos sentidos inscritos no agir passado e a montagem de sentidos plausíveis no agir presente” (MARTINS, 2017, p. 125).

A historiografia é, portanto, um instrumento intermediador entre presente e passado; um elo entre historiador e fato histórico, haja vista que o “próprio termo ‘história’ já sugere uma particular proximidade entre a operação científica e a realidade que ela analisa” (CERTEAU, 1982, p. 24, aspas do autor). Por intermédio dessa definição, é possível considerar que os discursos são, sobretudo, históricos e estão interligados a uma prática social, que, por sua vez, é resultado do contexto do historiador, de seu *lugar de fala*. Nesse caso, por mais que as interpretações sobre o passado sejam permeadas de singularidades e variantes metodológicas,

[...] Está claro que elas são relativas à resposta que cada autor dá a questões análogas no presente. Ainda que isto seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação (CERTEAU, 1982, p. 27).

De maneira semelhante, Rüsen (2001, 2007b) aponta que a ciência histórica explica hermeneuticamente as ações do passado partindo das intencionalidades da vida prática – a práxis. Para o autor, a história é vista, porém, como uma interpretação cultural dos estados de coisas históricos cujo “passado constitui-se como representação do movimento temporal, no qual o presente adquire traços de sua própria humanidade e do qual ele assume sua humanidade como obrigação normativa de sua prática” (RÜSEN, 2007b, p. 137). Sob essa batuta, o historiador

atesta, por meio da formulação de *sentenças históricas*<sup>26</sup>, que alguma coisa era de determinada forma num dado contexto e que noutro momento passou a ser diferente.

Esta ‘alguma coisa’ [...] pode ser um indivíduo (por exemplo, Brutus), um grupo de pessoas (por exemplo, os trabalhadores), um conceito (por exemplo, a humanidade), um alimento (por exemplo, arroz), um preço (por exemplo, o preço do trigo), um sistema econômico (por exemplo, o artesanato), enfim: tudo o que possa existir no horizonte das experiências da vida humana prática e a que se possa atribuir algum significado para a orientação dessa práxis no tempo (RÜSEN, 2007b, p. 44, aspas do autor).

No plano metodológico, o fazer historiográfico é atravessado não apenas pelas escolhas teóricas que circundam a operação científica, mas também por fenômenos ideológicos<sup>27</sup>, uma vez que o historiador faz uso de diferentes modos de explicação que podem variar conforme o contexto a ser percorrido e de acordo com os modelos teóricos e metódicos por ele adotados<sup>28</sup>. Razão que, em alguma instância, evidencia a subjetividade existente na ciência histórica, na medida em que

<sup>26</sup> Sentenças históricas são enunciados sobre eventos pretéritos que ganham credibilidade quando se convencem os destinatários “de que o que ocorreu no passado aconteceu da forma como o enunciam” (RÜSEN, 2001, p. 100).

<sup>27</sup> Parte-se, aqui, da concepção de ideologia defendida por John B. Thompson (2011), que compreende o conceito não como um sistema neutro de valores e crenças atinentes à determinada sociedade no tempo, mas, sobretudo, enquanto instância que estabelece e sustenta as relações de dominação e as posições de poder constituídas historicamente. Na definição do autor, os fenômenos ideológicos são também “fenômenos simbólicos significativos *desde que* eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação” (p. 76, grifo do autor).

<sup>28</sup> Tais modelos começam a despontar ainda no século XIX, quando a ciência histórica se afirma como disciplina independente, desenvolvendo-se com base na ideia de que, tal como nas ciências naturais, seria possível elaborar um modelo de conhecimento histórico que se ocupasse de todos os eventos pretéritos existentes – campo que viria a ser intitulado *História Geral* (RÜSEN, 2007b). Desde então, foram logradas diversas tentativas de padronização e cientificização da história, no afã de elevá-la ao estatuto de ciência, estabelecer *leis históricas* com certo grau de universalidade e atribuir-lhe “a capacidade de reconhecer as conexões legaliformes das modificações temporais passadas do homem e de seu mundo [...], da mesma forma que a natureza é controlada pelo conhecimento nomológico das ciências”, isto é, “a descoberta ou a utilização explicativa de leis históricas” (RÜSEN, 2007b, p. 27). No entanto, Rüsen assegura que, do ponto de vista prático, tal modelo é problemático em razão da dificuldade de elaborar uma concepção abrangente da totalidade que pudesse dar conta de reconstituir e comprovar empiricamente a imensidão de fatos históricos constitutivos da experiência humana, embora muitos historiadores não desconsiderem essa possibilidade. Na perspectiva do autor, seria impossível “pensar de modo logicamente consistente uma tal ideia da totalidade da história, que encerrasse em si todas as demais histórias. Pois uma história é, como constructo mental e como experiência temporal interpretada, inevitavelmente particular” (RÜSEN, 2007b, p. 58). Em outras palavras, significa dizer que não se deve definir a cientificidade da história a partir de “parâmetros de cientificidade obtidos mediante generalização dos procedimentos de outras ciências. A cientificidade da ciência da história deve ser estabelecida e descrita justamente no que tem de peculiar, que produz o constructo significativo chamado ‘história’” (RÜSEN, 2001, p. 96, aspas do autor).

a narração de um fato tem como ponto de partida as intencionalidades do historiador, as quais são constituídas por um movimento de retorno ao passado à luz do presente (RÜSEN, 2007b).

À vista disso, pode-se afirmar que enquanto “experiência temporal interpretada mediante a atribuição de sentido pela narrativa histórica, a história é sempre particular. Ela não pode ser concebida como universal sem deixar de ser história, isto é, estruturada narrativamente” (RÜSEN, 2007b, p. 58). Tratar da subjetividade da vida humana a partir de sua historicidade é senão narrar a própria experiência no tempo e no espaço, ou seja, lançar mão do objeto mesmo da ciência histórica sem se prender a esquemas absolutos que podem conduzir a uma falsa *objetivação da história* (RÜSEN, 2001, 2007b). Pensar, portanto, a história de forma estritamente objetivada, tal como um postulado, implica considerá-la pronta e acabada. Significa negar, “junto com a pluralidade de muitos possíveis pontos de vista, [...] a objetividade por consenso dos conhecimentos históricos, que se baseia em um tal pluralismo” (RÜSEN, 2007b, p. 61).

Na esteira dessa questão, Certeau (1982) sustenta que, ao escrever história, o historiador não se descola, jamais, de sua subjetividade, aspecto responsável pela moldura do pensamento e que é capaz de definir uma *unidade ideológica*. A partir da qual, é possível fundar uma periodização ou diferenciação temporal, ou mesmo classificar e interpretar um documento tal qual determinada vertente política ou cultural. Nas palavras do autor, “se opera uma classificação do material na base dos inícios e fins ideológicos, ou daquilo que Bachelard<sup>29</sup> chama de ‘rupturas epistemológicas’” (CERTEAU, 1982, p. 32-33, aspas do autor), tornando-se, então, “impossível eliminar do trabalho historiográfico as ideologias que nele habitam” (CERTEAU, 1982, p. 33). Em complemento, Rüsen (2001, p. 176-177) argumenta que

os historiadores não desativam metodicamente as ideias correntes na vida prática social, com as quais se forma o sentido da experiência do tempo, e adotam, em seu lugar, ideias próprias com pretensão de validade universal. Eles tampouco seguem cegamente as ideias correntes em sua cultura e as interpretações que se fazem, com essas ideias, do sentido das mudanças do homem e de seu

---

<sup>29</sup> Gaston Bachelard (1884-1962) foi um filósofo e poeta francês notoriamente reconhecido por seus estudos no campo da Filosofia das Ciências Naturais, particularmente no âmbito da Física e da Química. Sobre as suas contribuições nos domínios da epistemologia e da educação, consultar texto de Edilson Araújo do Nascimento (2021), intitulado *Epistemologia de Gaston Bachelard*.

mundo no tempo. Pelo contrário, eles enriquecem e modificam qualitativamente os modelos interpretativos da experiência do tempo, empregados pelo senso comum na vida social, com o princípio de um debate racional e argumentativo, determinante do pensamento histórico como ciência.

Tal acepção permite considerar que o fazer historiográfico e o discurso do historiador são, ao mesmo tempo, produto de um sistema de pensamento, de uma unidade ideológica e de um conjunto interpretativo moldado por uma época. Logo, escrever sobre o passado não é “só” uma operação científica; é também um dado histórico, já que sobre quem escreve incidem as determinações do tempo (CERTEAU, 1982; RÜSEN, 2001; MARTINS, 2017). Além disso, ao trabalhar com as experiências humanas logradas no tempo, o historiador faz com que o passado se torne, no presente, passível de atribuição de sentido e se converta em um vetor de formação de identidades<sup>30</sup>. Assim pensada, a história assume a função de orientadora do agir e da existência humana, pavimentando um domínio próprio, “específico de pensamento no campo geral dos fatores que orientam a vida humana prática e os ‘predispõem’ ao conhecimento especificamente científico” (RÜSEN, 2007b, p. 64, aspas do autor).

Para além do exposto, Certeau (1982) observa que há duas posições diferentes no processo de produção do conhecimento histórico: a) o real enquanto aspecto conhecido, ou seja, aquilo que o historiador desvela no processo de estudo de uma sociedade pretérita; b) o real enquanto elemento da operação científica, isto é, uma problemática da sociedade contemporânea de onde parte o historiador, que se vale de métodos e procedimentos de pesquisa para chegar à compreensão do passado e à constituição de sentido histórico. Importa realçar que essas “[...] duas formas da realidade não podem ser nem eliminadas nem reduzidas uma a outra. A ciência histórica existe, precisamente, na sua relação. Ela tem como objetivo próprio desenvolvê-la em um discurso” (CERTEAU, 1982, p. 40). Assim, ambas as posições são igualmente constituidoras do fazer histórico. Uma delas, ao possibilitar o exame

---

<sup>30</sup> Atributo que, na interpretação de Rüsen (2009, p. 173), está localizado “no limite entre origem e futuro, uma passagem que não pode ser abandonada à cadeia natural dos eventos, mas tem que ser intelectualmente compreendida e alcançada”. Sua formação se dá, sobretudo, “pela consciência histórica – através da memória individual e coletiva e pela evocação do passado no presente” (p. 173). É a partir dessa “dimensão temporal que a posição do eu torna-se fixa como um *habitat* cultural de grupos e indivíduos”, possibilitando aos sujeitos traçarem “fronteiras com outros e a sua alteridade nas dimensões local e temporal de um mundo comum, no qual eles se encontram e se diferenciam uns dos outros de modo a eles mesmos tornarem-se sujeitos” (p. 174).

crítico dos documentos que compõem o inventário do historiador, traz à baila a necessidade de elaborar modelos interpretativos e analíticos que se fundam ora na lógica político-econômica, ora na esfera sociocultural. Tal tendência,

cada vez mais comum hoje em dia, leva o historiador às hipóteses metodológicas de seu trabalho, à sua revisão através de intercâmbios pluridisciplinares, aos princípios de inteligibilidade suscetíveis de instaurar pertinências e de produzir ‘fatos’ e, finalmente, à sua situação epistemológica presente no conjunto das pesquisas características da sociedade onde trabalha. A outra tendência [...] quer restaurar um esquecimento e encontrar os homens através dos traços que eles deixaram. Implica, também, um gênero literário próprio: o relato, enquanto a primeira, muito menos descritiva, confronta mais as séries que resultam de diferentes tipos de métodos. Entre estas duas formas existe tensão, mas não oposição. Pois o historiador está numa posição instável (CERTEAU, 1982, p. 40-41, aspas do autor).

Nesses contornos, a operação historiográfica assume estatuto de intermediadora entre realidade e discurso. Ao contrapor presente e passado, o historiador traceja um limite “que constitui uma realidade como ‘passada’ e que se explicita nas técnicas proporcionadas à tarefa de ‘fazer história’. [...] O morto<sup>31</sup> ressurge dentro do trabalho que postulava seu desaparecimento e a possibilidade de analisá-lo como um objeto” (CERTEAU, 1982, p. 42, aspas do autor). Certeau (1982) ainda pondera que o limite imposto na produção historiográfica é o próprio lugar da ciência histórica, a fronteira existente entre os períodos e sociedades pretéritas da qual quem escreve não pode escapar. Um lugar de movimentação e mutações constantes em que se pode alcançar o passado pelo presente e se o representar por meio do discurso histórico, definido pelo autor, a partir de Barthes<sup>32</sup>, como um conjunto de “estruturas ideológicas ou imaginárias [...] afetadas por um referente exterior ao discurso, por si mesmo inacessível” (CERTEAU, 1982, p. 47).

<sup>31</sup> O *morto*, para Certeau (1982), é elemento de um discurso articulado do presente para o passado, para aquilo que já não é real, apenas uma reminiscência. Em tal perspectiva, o “morto é a figura objetiva de uma troca entre vivos. Ele é o *enunciado* do discurso que o transporta como um objeto, mas em função de uma interlocução remetida para fora do discurso, no *não-dito*” (CERTEAU, 1982, p. 52, grifo do autor). A essa maneira, o discurso assume a função “de ser a representação de uma cena primitiva apagada, mas ainda organizadora. [...] Esta é a história [...], desvelamento de um passado morto e resultado de uma prática presente” (CERTEAU, 1982, p. 53).

<sup>32</sup> Considerado um dos mais importantes semiólogos e críticos literários do século XX, Roland Barthes nasceu em Cherbourg-Octeville, na França, no ano de 1915. Originário da escola estruturalista francesa e tendo desenvolvido sua produção intelectual especialmente no campo da semiótica, Barthes recebeu influência teórica do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913). Entre as suas principais obras, localizam-se *O grau zero da escritura* (1953), *Mitologias* (1957), *Elementos de semiologia* (1965) e *O prazer do texto* (1973). Faleceu em Paris, em 1980.

Na visão do autor, o discurso historiográfico não é literalmente o real (e nem poderia sê-lo), mas, sim, um instrumento que o representa e o ressignifica tendo como base a narração histórica. Desse ponto de vista, emerge tanto o *lugar* quanto o *objeto* de pesquisa. O lugar é, “através dos procedimentos, o ato presente desta produção e a *situação* que hoje o torna possível, determinando-o; o objeto são as condições nas quais tal ou qual *sociedade* deu a si mesma um sentido através de um trabalho que é também ele, determinado” (CERTEAU, 1982, p. 48, grifo do autor). Portanto, a narração é, em si mesma, uma representação discursiva, nada além de uma reconstituição do passado feita pelo historiador a partir de seu lugar e mediada por seu objeto.

Sob tais condicionantes, é possível afirmar, então, que o discurso instrumentaliza o(a) historiador(a) a *fazer história por meio do dizer*, isto é, a compor narrativas sobre o passado partindo de seu próprio contexto e de suas identidades particulares, as quais o constituem enquanto sujeito histórico. Nesse interesse, ocorre uma intersecção entre a subjetividade daquele que escreve e a objetividade própria da ciência histórica, mediada pelas técnicas gráfico-editoriais que, especialmente no caso da historiografia didática, são flagrantemente incisivas no processo escriturário – a exemplo do que se vê mais adiante nas seções de apresentação e análise das fontes da pesquisa.

### **2.1.1 O Processo Escriturário**

Como vimos, ao produzir um texto histórico, o historiador parte, por um lado, de sua própria subjetividade e temporalidade enquanto narrador e, por outro, de um lugar comum – um *locus*. Esse lugar de produção do conhecimento histórico é, na interpretação de Certeau (1982), a própria universidade, a qual se constitui enquanto *lugar científico*. Trata-se de uma *instituição do saber* que, entre os séculos XVII e XVIII, é responsável por dar origem às ciências modernas. É a partir dela que são formuladas as disciplinas tal como hoje as conhecemos. Dessa forma, a “instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma ‘doutrina’. Ela a torna possível e, subrepticamente, a determina” (CERTEAU, 1982, p. 60, aspas do autor). Outrossim, a universidade é o lugar do historiador, o lugar da historiografia e do discurso científico. Entretanto, o autor adverte que recaem sobre a escrita da história os efeitos dessa instituição fortemente hierarquizada e centralizada, sendo “impossível

analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função do qual ele se organiza silenciosamente” (CERTEAU, 1982, p. 62). Nesse sentido, lugar e objeto estão interligados e justapostos no processo historiográfico. Ademais,

O público não é o verdadeiro destinatário do livro de história, mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como o aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus ‘pares’ e seus ‘colegas’, que a apreciam segundo critérios científicos diferentes daqueles do público e decisivos para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica. Existem as leis do meio. Elas circunscrevem possibilidades cujo conteúdo varia, mas cujas imposições permanecem as mesmas. Elas organizam uma ‘polícia’ do trabalho. Não ‘recebido’ pelo grupo, o livro cairá na categoria de ‘vulgarização’ que, considerada com maior ou menor simpatia, não poderia definir um estudo como ‘historiográfico’ (CERTEAU, 1982, p. 63, aspas do autor).

Dito de outra maneira, uma obra historiográfica só se torna reconhecida cientificamente quando aceita por seus pares em seu *lugar social*. Concepção que é endossada por Chartier (2002), o qual aponta que a reconstituição do passado só é considerada verdadeira se puder ser colocada em prática por outros historiadores, ainda que mudem as disposições técnicas e procedimentais da pesquisa. Nesse prisma, a produção do conhecimento histórico é validada a partir das operações controláveis e verificáveis a que se submete o processo escriturário, pelas quais a representação de um contexto adquire valor científico, em que pesem as singularidades do historiador. Assim, a escrita da história, por mais subjetiva que seja, é condicionada de tal modo aos ditames do lócus que o historiador não consegue, em instância alguma, desvincular-se de seu lugar comum.

Da mesma forma, os métodos historiográficos também são expressão do meio institucional e social. Componente fundamental da pesquisa, os métodos constituem-se pela multiplicidade de procedimentos teórico-práticos, por meio dos quais se obtém, a partir das fontes e testemunhos empíricos, as informações sobre o passado (CERTEAU, 1982; RÜSEN, 2007b). Nessa configuração, tal multiplicidade “não pode ser escamoteada e só assusta quem sustenta dogmaticamente um procedimento único em detrimento de todos os demais”, possibilitando “a ampliação da perspectiva histórica, eficaz na orientação do agir” (RÜSEN, 2007b, p. 107). Em virtude disso, a ciência histórica focaliza “no passado aquilo que informa as pessoas,

que presentemente agem e sofrem, sobre a época de seu agir e de seu sofrer” (RÜSEN, 2007b, p. 134). Acomodada em seu lugar, a operação historiográfica torna-se, portanto, uma prática, uma técnica, pois

De resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das neves eternas, o historiador *faz outra coisa*: faz deles a história. Artificializa a natureza. Participa do trabalho que transforma a natureza em ambiente e, assim modifica a natureza do homem (CERTEAU, 1982, p. 71, grifo do autor).

Em tal prática, o tempo é o objeto-mor do historiador; ou como afirma Certeau (1982), é o seu material de análise. De posse desse material, o historiador trabalha para transformá-lo em história. Empreende, então, um fazer que metodicamente se submete a regras e metaforicamente se assemelha à manipulação de um mineral refinado. Transformando, assim,

matérias-primas (uma informação primária) em produtos *standard* (informações secundárias), ele os transporta de uma região da cultura (as ‘curiosidades’, os arquivos, as coleções, etc.) para outra (a história). Uma obra ‘histórica’ participa do movimento através do qual uma sociedade modificou sua relação com a natureza, transformando o natural em utilitário (por exemplo, a floresta em exploração), ou em estético (por exemplo, a montanha em paisagem), ou fazendo uma instituição social passar de um estatuto para outro (por exemplo, a igreja convertida em museu) (CERTEAU, 1982, p. 72, aspas do autor).

Na esteira desse processo, a ação de reunir e decodificar documentos é a primeira atribuição técnica do historiador. Tal como na física ou na matemática, ele precisa, *a priori*, localizar e abstrair os dados que compõem um documento para, *a posteriori*, preencher as lacunas da pesquisa. Para tanto, são compostas, segundo Rüsen (2007b), três fases principais: 1) dá-se a *formulação da pergunta histórica*, cujas carências de orientação no tempo<sup>33</sup> precipitam-se em forma de questionamentos; 2) tais questionamentos são dirigidos às fontes; 3) ocorre, então, a extração e manipulação das informações, em um procedimento denominado por Rüsen (2007b) de *formação da resposta histórica*. Sob esses critérios, “a história

---

<sup>33</sup> Instância que inaugura no pensamento histórico os efeitos da ação do tempo, através da qual se constitui a ciência da história. Trata-se dos interesses “que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente” (RÜSEN, 2001, p. 30).

pode, ao mesmo tempo, ser diferenciada da fábula ou da ficção e ser validada como reconstituição objetiva do passado” (CHARTIER, 2002, p. 85).

Vale acrescentar que diferentemente de outros tempos, as técnicas que circundam o trabalho historiográfico contemporâneo foram ampliadas, de modo que já não existe uma dependência dos acervos e lugares físicos – bibliotecas, arquivos, museus. Nessa direção, a ciência informacional e os meios que dela resultam assumem cada vez mais um papel de importância no procedimento de coleta de fontes, tratamento e análise dos dados e sistematização da escrita. Com isso,

Atualmente o conhecimento histórico é julgado mais por sua capacidade de medir exatamente os *desvios* – não apenas quantitativos (curvas de população, de salários ou de publicações), mas qualitativos (diferenças estruturais) – com relação às construções formais presentes. [...] O conhecimento histórico fez surgir, não um sentido, mas as *exceções* que a aplicação de modelos econômicos, demográficos ou sociológicos faz aparecer em diversas regiões da documentação. O trabalho consiste em *produzir algo de negativo*, e que seja ao mesmo tempo, *significativo*. Ele é especializado na fabricação das *diferenças pertinentes* que permitem ‘criar’ um rigor maior nas programações e na sua exploração sistemática (CERTEAU, 1982, p. 86, grifo e aspas do autor).

Nesse sentido, a escrita da história é a passagem da prática para o texto. Uma prática que incorpora um conjunto de procedimentos, tais como a reunião e seleção de fontes e a análise dos dados – já mencionadas. A essa maneira, “estabelece sentidos do tempo vivido e refletido passível de ser ‘verdadeiro’, testável, capaz de progresso dentro de certos parâmetros controláveis intersubjetivamente” (MARTINS, 2017, p. 130, aspas do autor). Na expressão de Certeau (1982, p. 90), a escrita “dá lugar à falta e a esconde; cria estes relatos do passado que são o equivalente dos cemitérios nas cidades; exorciza e reconhece uma presença da morte no meio dos vivos”. Logo, ao dar lugar a uma falta e preencher uma ausência, automaticamente ela (a escrita) oculta várias outras faltas e ausências, na medida em que toda pesquisa histórica ocorre mediante um recorte temporal e espacial. A representação de um fato é, pois, a não representação de outros.

Em outros termos, significa dizer que o modo de pensar moldado historicamente – o *Zeitgeist*<sup>34</sup> – incide diretamente sobre o trabalho do historiador, seja pelo suporte linguístico-conceitual adotado ou a partir de suas afetividades (pessoais, empíricas, teóricas). Nesse aspecto, Chartier (2002) adverte que ao representar uma sociedade no tempo, o historiador deve ter o cuidado de não pensar isoladamente à sua maneira, de forma a sobrepôr a sua mentalidade ao pensamento predominante na época representada – isto é, anacronicamente. Nas palavras do autor, “um homem do século XVI deve ser inteligível não relativamente a nós, mas aos seus contemporâneos” (CHARTIER, 2002, p. 38). O que implica considerar que “o indivíduo é devolvido à sua época, já que, quem quer que seja, não pode subtrair-se às determinações que regulam as maneiras de pensar e de agir dos seus contemporâneos” (CHARTIER, 2002, p. 40)<sup>35</sup>.

Sabendo disso, o historiador lança mão de uma cronologia que o possibilita observar um período delimitado inversamente do presente para o passado, sendo que somente “esta inversão parece tornar possível a *articulação da prática com a escrita*” (CERTEAU, 1982, p. 93, grifo meu). Nessa ótica, o presente é “o término de um percurso, mais ou menos longo, na trajetória cronológica [...], torna-se a *renda da operação escriturária*: o lugar de produção do texto se transforma em lugar produzido pelo texto” (CERTEAU, 1982, p. 93, grifo do autor). Ou seja, são as experiências contemporâneas capazes de produzir a representação concreta “da continuidade, com a qual se pode elaborar, sistemática e metodicamente, a experiência temporal do passado. Tais representações da continuidade abrangem tendencialmente todo o campo das mudanças temporais pensáveis como história” (RÜSEN, 2007b, p. 74). É, portanto, das carências e incertezas sobre o passado que se inicia toda operação historiográfica. No nosso caso, por exemplo, parte-se de uma hipótese sobre a ditadura civil-militar no Brasil formulada no contexto presente, porém elucidada por meio da observação do passado, a partir da qual se preenchem lacunas sobre o período e se o representa historicamente.

---

<sup>34</sup> Termo alemão que, em tradução livre, significa “espírito do tempo”, isto é, um conjunto de ideias e pensamentos desenvolvidos por uma sociedade em determinada época.

<sup>35</sup> Aqui, Roger Chartier (2002) vale-se do conceito de *utensilagem mental*, emprestado de Lucien Febvre, que diz respeito, em linhas gerais, à “existência quase objetivada de uma panóplia de instrumentos intelectuais (palavras, símbolos, conceitos, etc.) à disposição do pensamento” (p. 38), a qual pode “manipular os homens de uma época” (p. 39).

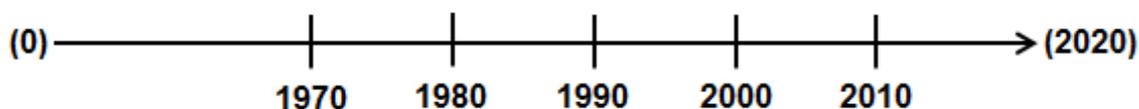


Figura 1 – Movimento de retorno ao passado  
 Fonte: Adaptado de Certeau (1982)

Mediante esse procedimento, o recorte temporal inscrito no relato historiográfico é senão a própria “condição de sua historicização. Permitindo à atualidade ‘existir’ no tempo e, finalmente, simbolizar-se a si mesma, ele a estabelece numa relação necessária com um ‘começo’ que não é *nada*, ou que não tem outro papel senão o de ser um limite” (CERTEAU, 1982, p. 93-94, grifo e aspas do autor). Limite que é imposto pelo historiador, através do qual opera e organiza a atividade historiográfica, e que resulta na escrita da história.

Além disso, Certeau (1982) argumenta que é por intermédio do discurso historiográfico que a escrita assume, na expressão do autor, estatuto de “conteúdo verdadeiro”, produzido sob a forma de narração. Em tal concepção, a narração constrói-se a partir da alteridade, isto é, estrutura-se por meio do outro. O outro, aqui, compreende não só o arquivo e o documento como também as citações, notas e referências bibliográficas. A narração constitui-se, portanto, enquanto *saber do outro*, em um jogo cuja “linguagem citada tem por função comprovar o discurso: como referencial, introduz nele um efeito de real; e por seu esgotamento remete, discretamente, a um lugar de autoridade” (CERTEAU, 1982, p. 97). Sob a batuta das citações, o relato passa a ter, então, validade e credibilidade perante o leitor e a comunidade a que se destina. Na prática, permite que uma sociedade possa se situar no tempo, “dando-lhe, na linguagem, um passado, e abrindo assim um espaço próprio para o presente” (CERTEAU, 1982, p. 104).

Também para Chartier (2002, p. 82), a “compreensão histórica é construída no e pelo próprio relato, pelos seus ordenamentos e pelas suas composições”. Assim, a explicação histórica não só se funda no relato como é por meio dele que se alcança a inteligibilidade da escrita. Da mesma forma, o conhecimento histórico assume estatuto de verdade em decorrência de sua *configuração narrativa*, que, por sua vez, implica diferentes modos de escrita elaborados a partir da existência de pontos de vista plurais, com os quais o historiador se forma e compõe a sua própria subjetividade (teórica e social). Frente a isso,

há sem dúvida outras razões para a escolha desta ou daquela maneira de narrar, e em particular para a tradução de representações diversas, até mesmo contraditórias, do social, que já não é pensado como uma totalidade estruturada em instâncias, definitivamente hierarquizadas, mas como uma teia de relações complexas, onde cada indivíduo se encontra inscrito de múltiplas formas, as quais são todas culturalmente construídas. Fica claro que as escolhas feitas entre as diferentes escritas históricas possíveis – e que relevam do gênero narrativo – constroem modos de inteligibilidade diversos de realidades históricas pensadas de maneira diferente. E é indubitavelmente através desses contrastes, pelos quais se distinguem as encenações do material histórico, que se formulam hoje [...] as grandes clivagens que separam os historiadores e que só parcialmente retratam as posições herdadas e institucionalizadas (CHARTIER, 2002, p. 83-84).

Contudo, é fundamental sublinhar que existe uma relação de poder circunscrita no modo de escrever história, um contraste histórico entre o relato escrito e o oral. Na análise de Certeau (1982), a prática historiográfica – que até o início da Modernidade vinculava-se ao campo da hermenêutica religiosa – assume formato textual “a partir do momento em que o escrito não é mais o ‘símbolo’ mas a ‘cifra’ e instrumento de um ‘fazer a história’, nas mãos de uma categoria social” (CERTEAU, 1982, p. 176, aspas do autor)<sup>36</sup>. Isso ocorre especialmente no século XVIII, em meio ao nascer da “sociedade das luzes”, quando ganha força o movimento de laicização e popularização da leitura. Há, em particular, uma crescente confiança no livro enquanto “estatuto da verdade”, símbolo pelo qual uma sociedade articula e consolida o seu “progresso”. Nesse interesse, Certeau sinaliza que

Não é por acaso que o século das Luzes é ao mesmo tempo o reino da escrita normalizadora e ‘o império da música’. Parece que na cultura nascida de Gutenberg, a palavra antiga está partilhada entre a *escrita* fabricadora de objetos e o *canto* de uma paixão sem conteúdo, de uma origem fora do texto, ou de um indefinido do desejo que foge, e fascina todos os escritores do fim do século (1982, p. 176-177, grifo e aspas do autor).

Portanto, a história tem na linguagem escrita o seu maior sustentáculo. Desenvolve-se tendo como base os processos escriturários e estrutura-se a partir dos documentos e fragmentos escritos. Diferentemente da linguagem oral, que

---

<sup>36</sup> A categoria social a qual se refere Michel de Certeau é a própria classe burguesa, que passa a ser, sobretudo a partir do século XVIII, detentora-mor da cultura erudita.

conforme Certeau (1982), não é capaz de guardar registros, apenas reproduzi-los através do diálogo, a escrita tem o poder de *reter o passado e superar as distâncias*. Nesse sentido, ela *fabrica história* quando “estoca os ‘segredos’ da parte de cá, não perde nada, conserva-os intactos. É arquivo” (CERTEAU, 1982, p. 195, aspas do autor). Por isso a história é, por um lado, uma narrativa do presente-passado e, por outro, uma práxis, um objeto de ação social. Ou como observa Martins, “é um empreendimento tanto *empírico* quanto *teórico*” (2017, p. 131, grifo meu). Nessa ótica, o historiador arquiteta um “passado capturado mas não reabsorvido no seu novo discurso. Portanto, seu trabalho é também um evento. Porque não repete, tem como efeito transformar a história-lenda em história-trabalho” (CERTEAU, 1982, p. 255). Desse modo, ele faz do manuscrito um documento histórico, lançando mão de um método científico constitutivo de seu ofício para, a partir de sua subjetividade, reconstituir e representar objetivamente uma realidade pretérita partindo de circunstâncias presentes.

## 2.2 CIÊNCIA DA HISTÓRIA *VERSUS* DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UM EMBATE EPISTEMOLÓGICO

Conforme exposto, a história – ciência eminentemente teórico-abstrata – constitui sentido, sobretudo, na vida prática concreta. Nesse movimento de constituição de sentido, a *função didática* da história<sup>37</sup> recebe, segundo Rüsen (2007b), bastante destaque, uma vez que é através dos processos de aprendizagem histórica que se pode colocar em prática o conhecimento histórico produzido cientificamente. Desse ponto de vista, emerge outra questão fundamental: o que é, efetivamente, de domínio da *ciência da história* e quais são as atribuições próprias da *didática da história*? Diante de tal elucubração, deve-se considerar, em primeiro lugar, que o campo histórico científico estrutura-se a partir das carências, ausências e incertezas sobre o passado, elucidando questões que ainda se encontram recobertas no presente. A partir dessa premissa, a história se fundamenta

---

<sup>37</sup> Além da função didática apresentada no texto, Rüsen (2007b) elenca outras nove funções da ciência histórica: 1) função explicativa; 2) função heurística; 3) função descritiva; 4) função de periodização; 5) função explanatória; 6) função individualizante; 7) função comparativa; 8) função diferenciadora; 9) função crítica.

cientificamente no que Rüsen (2001) chama de *matriz disciplinar*<sup>38</sup>, atributo responsável por condensar, de forma interdependente, os *cinco fatores do pensamento histórico* que tendem a orientar o indivíduo no tempo.

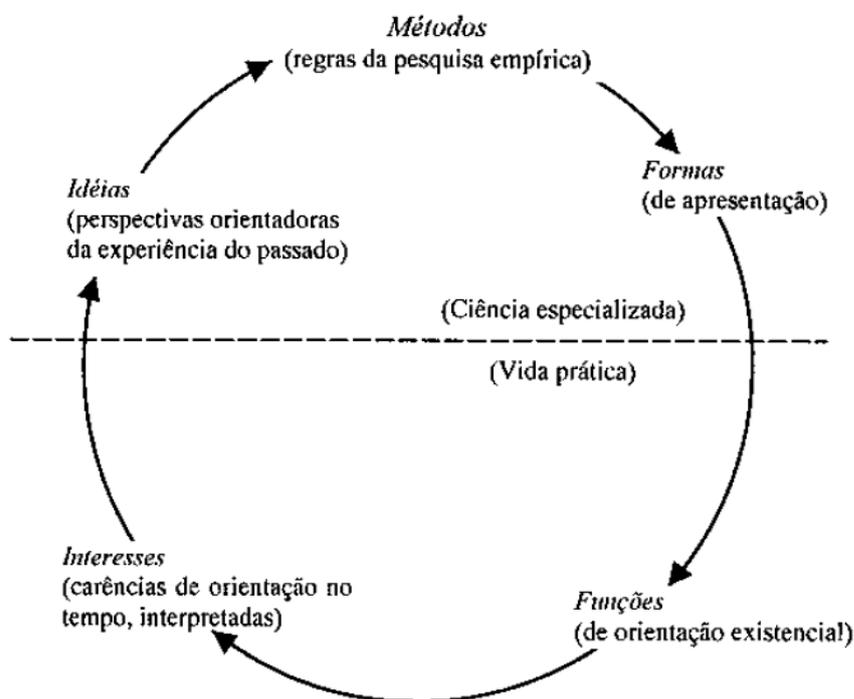


Figura 2 – Esquema simplificado da matriz disciplinar da história  
Fonte: Rüsen (2001, p. 35)

Por meio da matriz disciplinar, observa-se que tais fatores estão justapostos em um movimento cíclico, no qual o primeiro conduz ao quinto e vice-versa. Assim articulados, “eles adquirem a especificidade que permite distinguir o *pensamento histórico constituído cientificamente* do *pensamento histórico comum*” (RÜSEN, 2001, p. 35, grifo meu). Na prática, o autor defende que tal paradigma tem a vantagem de, por um lado, traçar um paralelo entre a ciência histórica e a vida cotidiana dos sujeitos e, por outro, levar ao entendimento de que a história-ciência contribui diretamente para a experiência humana no tempo, haja vista que a “evocação do passado é uma condição necessária para fornecer à vida humana um quadro cultural de orientação que abra uma perspectiva futura enraizada na experiência desse mesmo passado” (RÜSEN, 2009, p. 185). É, pois, nesse ponto

<sup>38</sup> Expressão emprestada de Thomas Kuhn (1975) para designar “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada”. Cf. Rüsen (2001, p. 29).

que se deve atentar para a função didática da *teoria da história*<sup>39</sup>, uma vez que ela “desempenha um importante papel na *profissionalização didática* dos historiadores” (RÜSEN, 2001, p. 38, grifo do autor).

Sob essa perspectiva, Rüsen (2001) relaciona seis pontos nos quais a teoria da história, em diálogo com a didática, consolida o seu papel enquanto especialidade do conhecimento histórico: 1) em primeiro lugar, ela exerce a *função propedêutica*, que tem caráter introdutório no estudo da história; 2) assume também a *função de coordenação*, estabelecendo a especificidade, a função e os limites do conhecimento histórico, convertendo-o, então, em uma disciplina organizada; 3) configura-se ainda como *função motivadora*, intermediando o objetivismo e o subjetivismo do conhecimento histórico e não deixando que sejam reprimidas as subjetividades de quem se ocupa da história, mas, sim, tornando-as compatíveis com a sua cientificidade; 4) da mesma forma, exprime a *função organizadora*, na busca por gerir o material de pesquisa e orientar a construção do conhecimento histórico; 5) exerce, igualmente, a *função de seleção e fundamentação*, contribuindo para a formação da capacidade de reflexão necessária à pesquisa histórica; 6) por fim, cumpre a *função mediadora* na formação do historiador, estabelecendo um elo entre a prática profissional e a pesquisa científica. A partir desses pontos, “a teoria da história explicita que a relação da ciência da história com a vida prática de seu tempo não pertence a um recanto abstruso do pensamento histórico, intensifica-se sua função didática com respeito a essa vida prática” (RÜSEN, 2001, p. 48).

---

<sup>39</sup> Para Rüsen (2007b), as teorias históricas são referenciais para a construção de hipóteses pelas quais o historiador estrutura a sua narrativa e representa o passado. Como exemplo, ele cita o materialismo histórico dialético e a teoria da racionalização, de Max Weber (1864-1920), que figuram como modelos teóricos – diferentes entre si – de interpretação das mudanças do agir humano no tempo. Segundo o autor, os fenômenos históricos aparecem senão “à luz da teoria, que os ordena em processos abrangentes e os torna compreensíveis” (RÜSEN, 2007b, p. 79), tanto objetiva quanto subjetivamente. Nessa trama, a teoria tem o papel de desvelar “as determinações racionais do pensamento histórico nos fundamentos mesmos da ciência da história. [...] Ela esclarece os pressupostos que determinam (como formas de pensamento) os conhecimentos histórico-científicos, embora não apareçam, nestes, de forma suficientemente expressa e articulada” (RÜSEN, 2001, p. 13-14). Deve-se sublinhar que apesar de exemplificar a partir de tais teorias, Rüsen (2007b) não advoga em favor de nenhuma delas, entendendo que ambas apresentam, em alguma medida, inconsistências teóricas. Na ótica do autor, a vertente weberiana enxerga “nas teorias históricas apenas construtos subjetivos, acentua o seu caráter apenas hipotético e a mantém, assim, aberta às experiências, embora tenda a superestimar ou subestimar o caráter ‘objetivo’ do conhecimento histórico teórico” (2007b, p. 81, aspas do autor). Já a concepção marxista “vê nas teorias históricas apenas o reflexo de estados de coisas objetivos e acentua esse caráter objetivo de tal forma, que seu caráter hipotético é negligenciado ou subestimado” (2007b, p. 81). Em síntese, Rüsen aponta que a primeira teoria peca por excesso de subjetividade, ao passo que a segunda excede-se em objetividade, o que faz minimizar as possibilidades de apreensão da experiência histórica no tempo.

Ademais, ao assumir a função didática, a ciência histórica torna-se, em si mesma, uma *teoria do aprendizado histórico*, ou seja, uma forma de manifestação da consciência histórica na qual “diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente”, determinando “a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas” (RÜSEN, 2006, p. 16). Todavia, Rüsen adverte que por mais que os resultados da pesquisa científica devam ser traduzidos didaticamente, essa operação acaba não sendo, por via de regra, didática, isto é, “intencionalmente redigida para ensinar história mediante os processos de aprendizagem que formam a consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 49-50). No caso do ensino de história escolar, por exemplo, o autor aponta que tal postura é decorrente da forma com que a disciplina de História está organizada nas escolas: exatamente do mesmo modo que nas universidades, desconsiderando-se que

entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada (RÜSEN, 2001, p. 50).

Por essa razão, Rüsen (2001) defende o irromper da didática da história enquanto locus de aprendizagem da história e de formação da cultura histórica, que engloba várias esferas da sociedade, incluindo a instituição escolar. Para tanto, deve-se levar em conta que “as perspectivas orientadoras e os métodos da pesquisa histórica são totalmente distintos das perspectivas orientadoras e dos métodos do ensino de história” (p. 50). Nesse processo, a narrativa constitui um fator primordial “*mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico*” (RÜSEN, 2001, p. 61, grifo do autor). Torna-se, então, um instrumento determinante da consciência histórica, por meio do qual são dispostas e interpretadas as experiências humanas no tempo e no espaço. Cabe lembrar que a consciência histórica visa orientar os sujeitos em sua práxis, sobretudo no que tange às “interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no tempo” (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010, p. 16). Tem por função evocar narrativamente o passado à luz do presente, atribuindo-lhe sentido e “dando

à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do ‘curso do tempo’ que flui através dos assuntos mundanos da vida diária” (RÜSEN, 2010, p. 56, aspas do autor).

Tal atribuição de sentido ocorre senão pela *competência narrativa*<sup>40</sup>, que enquanto fio condutor da consciência histórica, figura como “um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada” (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010, p. 12). Contudo, deve-se considerar também que existem diferentes formas de interpretar e narrar um fato histórico – as quais o historiador alemão denomina de *perspectivas históricas*. Sob tais perspectivas, as narrativas estruturam o seu conteúdo, que pode ser superado, aperfeiçoado e/ou narrado de outro modo no transcorrer do tempo, uma vez que “não há uma perspectiva total que abranja tudo” (RÜSEN, 2001, p. 111). Um exemplo é a ditadura civil-militar no Brasil, que possui diferentes perspectivas históricas as quais configuram, por conseguinte, diferentes formas de abordagem, narrativas e conceituações do período – como se vê mais adiante nas seções de análise do *corpus* da pesquisa.

Não obstante, Rüsen (2001, 2007a) pontua que há certa rejeição da narrativa enquanto fator científico da história, na qual alguns historiadores não a consideram uma atividade própria da ciência histórica. Em tal ótica, a narrativa é vista como uma forma “arcaica e ultrapassada” de historiografia, devida, em parte, à chamada historiografia narrativa, de Leopold von Ranke<sup>41</sup>. Perspectiva que desponta, segundo o autor, na transição do século XIX para o XX, quando ocorre, a partir do processo de cientificação da historiografia e consequente profissionalização dos historiadores, uma cisão entre o que é considerado campo científico da história (responsável pela pesquisa) e o que se constitui enquanto seu domínio didático

---

<sup>40</sup> Atributo específico e essencial da consciência histórica pelo qual se dá sentido ao passado, “fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RÜSEN, 2010, p. 59). Quando essa instância não é alcançada, ocorre, inversamente, a *incompetência narrativa*, ou seja, “a incapacidade de orientar-se no tempo de acordo com a própria identidade, dialogando com o conjunto de elementos históricos intervenientes na vida prática e o conjunto de ideias e argumentos presentes no mundo cultural” (CERRI, 2010, p. 274).

<sup>41</sup> Considerado um dos maiores historiadores do século XIX e conhecido popularmente como “pai da história científica”, Leopold von Ranke (1795-1886) consolidou a aplicação de métodos científicos na pesquisa histórica, defendendo, sobretudo, o uso de fontes primárias e da narrativa no campo historiográfico. Entendia ser possível, a partir de tais métodos, representar o passado tal como ele realmente foi.

(responsável pela forma de apresentação do conhecimento histórico)<sup>42</sup>. Defronte desse cenário, a didática torna-se, então, objeto de controvérsia no meio historiográfico, não sendo reconhecida como “parte integrante da disciplina especializada ‘história’, mas apenas como aplicação pedagógica, referente apenas ao uso externo do saber histórico” (RÜSEN, 2007a, p. 11, aspas do autor). Nessa concepção,

Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência. Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamado de ‘aluno’ ou ‘aluna’ – os produtos científicos. A didática relacionaria-se [sic] com o saber histórico produzido cientificamente como o *marketing* se relaciona com a produção de mercadorias (RÜSEN, 2007a, p. 89, aspas do autor).

À vista disso, cristalizou-se a ideia de que a didática nada mais tem a fazer senão absorver os conteúdos produzidos pela historiografia acadêmica – mentalidade que ainda hoje se faz presente entre alguns professores da educação básica e que recebe o nome de *didática da cópia* (em referência aos procedimentos de simplificação do conhecimento histórico científico nos setores não científicos, normalmente sob a forma de leitura de cópias) (RÜSEN, 2007a). Cumpre destacar que esse tipo de mentalidade decorre da própria formação inicial do historiador, a qual se concentra, mormente, “no campo da especialização profissional. Daí que se considere a profissionalização pedagógica como a mera obtenção de competência técnica em sala de aula” (RÜSEN, 2007a, p. 90). Sob esse ângulo, a didática é vista somente como “um método de ensino, totalmente indiferente aos mecanismos específicos do trabalho cognitivo da história” (RÜSEN, 2007a, p. 90-91).

Todavia, Rüsen (2007a) adverte que pensar de tal forma levaria ao abandono de questões essenciais, uma vez que o ensino de história deve ser visto como componente particular do campo didático da história – interligado à história-ciência – e não como objeto advindo da pedagogia, cuja atuação gira em torno dos processos gerais de ensino e aprendizagem (que são concebidos para todas as disciplinas, não

---

<sup>42</sup> No entendimento de Rüsen (2007a), contrapor pesquisa e forma como categorias não dialógicas e, em certa medida, antagônicas é uma questão improdutiva. Sobretudo porque ambas “devem ser vistas, analisadas e entendidas como dois processos distintos de um mesmo procedimento abrangente e diferenciado de constituição narrativa do sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2007a, p. 28).

especificamente para a história). Nesse entendimento, a narrativa instrumentaliza o ensino de história “à medida que procede metodicamente. E [...] procede metodicamente à medida que as fundamentações de suas pretensões de validade se tornam parte integrante da própria história [...], ou seja, quando elas são *narradas de forma continuamente fundamentada*” (RÜSEN, 2001, p. 99, grifo do autor). Assim, narrar fundamentadamente o passado significa retomá-lo de maneira metódica, isto é, a partir de fontes confiáveis e com base em critérios que garantam a cientificidade da história em meio aos processos narrativos, cujas intencionalidades devem ser calcadas na orientação dos sujeitos no tempo presente<sup>43</sup>. Nessas condições, a narrativa converte-se, com efeito, em um procedimento didático-científico, já que é submetida a normas<sup>44</sup> e referenciais teórico-metodológicos pelos quais se decide “o que é importante saber do passado e o que pode ser esquecido” (RÜSEN, 2001, p. 112).

Na mesma ótica, Cerri argumenta que os domínios da didática da história ultrapassam “em muito a sala de aula de história e mesmo a escola, [...] assumindo a produção, circulação e utilização social de conhecimentos históricos como seu objeto de estudo” (2011, p. 52). Fato que, conforme exposto, coloca a didática em diálogo direto com a teoria da história, possibilitando que

todos os estudos históricos, e não apenas aqueles pensados para e a partir da escola, sejam submetidos a uma reflexão didática, ou seja, a uma reflexão sobre o que é ensinado (estudando currículos, programas e manuais, mas também séries de televisão, filmes, revistas de histórias em quadrinhos etc.), sobre as lógicas internas, condições, interesses e necessidades sociais quanto ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos históricos que ocorre na atualidade e, por fim, sobre o que deveria ser ensinado (CERRI, 2011, p. 52).

---

<sup>43</sup> Como orientação temporal, a narrativa histórica intercala presente, passado e futuro num jogo de constituição de sentido para a realidade que se apresenta. Só assim a representação da continuidade dos processos históricos é passível de interpretação, sem a qual “a memória do passado não poderia ser articulada com a interpretação do presente e com a expectativa do futuro, de modo que a memória seja efetivamente um elemento integrante da consciência humana no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 65). Nesse prisma, o passado só se torna história quando lhe é atribuído sentido. Do contrário, “ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente, sobre ele” (RÜSEN, 2001, p. 68).

<sup>44</sup> Na perspectiva rüseniana, as narrativas históricas tornam-se científicas quando “obedecem às regras da pesquisa histórica. Essas regras submetem o pensamento histórico à obrigação de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e garantível pela experiência” (RÜSEN, 2001, p. 108).

Portanto, ciência e didática são como duas irmãs siamesas cujas vidas não podem ser, em momento algum, desconectadas, mas, sim, organizadas conjuntamente. A relação entre ambas deve ser de reciprocidade, haja vista que a “ciência da história não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história. A didática ocorre nela permanentemente” (RÜSEN, 2007a, p. 91). Nessa aproximação, o ensino de história figura como uma das múltiplas preocupações da didática, posicionando-se não como fim, mas enquanto meio de alcance da consciência histórica (BERGMANN, 1990 *apud* CERRI, 2011). Assim compreendidos, os procedimentos de educação histórica tornam-se mais abrangentes, colocando-se para além dos limites da sala de aula e da díade professor-aluno, pois “envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso” (CERRI, 2011, p. 53).

Mediante tais procedimentos, o conhecimento histórico envereda ora por vias essencialmente teóricas, ora por vias teórico-práticas, num movimento que justapõe ciência e didática da história. Em tal associação, o texto didático ocupa lugar cativo, constituindo um elo fundamental entre o conhecimento produzido academicamente e os saberes disseminados na escola. Configura-se, segundo Circe Bittencourt (1993), não apenas como instrumento central de ensino e aprendizagem, mas também e cada vez mais enquanto material de uso indispensável tanto para professores quanto para alunos. Sua escrita guarda, contudo, algumas particularidades que o diferenciam, em alguma instância, de um texto acadêmico e/ou literário, na medida em que há toda uma linha de montagem editorial que intermedeia o processo escriturário (MUNAKATA, 1997). Por óbvio, esse *formato industrial* reduz a margem de autonomia do historiador em relação ao texto, aumentando, inversamente, a participação de outros profissionais envolvidos no processo produtivo, tais como os editores e diagramadores.

Tendo em vista esses aspectos, lança-se mão, a partir da próxima seção, dos procedimentos de escrita didática, das funções e usos do manual escolar no decorrer do processo histórico, bem como de sua metodologia de análise. Em paralelo, são percorridos os manuais que compõem o nosso *corpus* documental, levando em consideração o contexto de produção e as transformações históricas do período. Etapa que contribui para desvelar posições assumidas ou negadas pelos

autores durante o processo de elaboração de suas obras didáticas, convertendo-se em subsídio para analisar as concepções de ditadura expressas em tais materiais.

### 3 A HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA EM PERSPECTIVA: ESCRITA, FUNÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

*Tropeçavas nos astros desastrada  
Quase não tínhamos livros em casa  
E a cidade não tinha livraria  
Mas os livros que em nossa vida entraram  
São como a radiação de um corpo negro  
Apontando pra expansão do Universo  
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso  
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)  
É o que pode lançar mundos no mundo  
(Caetano Veloso – Livros)*

Como já observado, o livro didático é comumente tomado como pilar fundamental do processo educacional, seja no preparo e manejo das aulas, seja na sistematização dos conteúdos curriculares. Presente há pelo menos dois séculos no cotidiano escolar brasileiro, ele tem “o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o ‘saber-ser’) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se” (CHOPPIN, 2002, p. 14, aspas do autor). Em se tratando especificamente da disciplina de História, o manual didático é, segundo Rüsen (2010, p. 109), a “ferramenta mais importante no ensino de história”, servindo como guia para o cumprimento das atribuições docentes e discentes.

Diante de todo esse protagonismo, é mister compreender com mais elementos como o conhecimento histórico é produzido nesse tipo de material, cuja finalidade é – ou deveria ser – “tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história” (RÜSEN, 2010, p. 112). Para tanto, deve-se considerar, em primeiro lugar, que “o livro didático está subordinado ao estado da pesquisa como uma ‘instância de veto’: não deve conter falhas, e isto significa também que não deve apresentar interpretações históricas que contradigam o estado de conhecimentos científicos” (RÜSEN, 2010, p. 123, aspas do autor). Além disso, Rüsen (2010) aponta que um livro didático torna-se útil, em termos de ganhos de aprendizagem, à medida que corresponde às possibilidades de compreensão do aluno, estabelecendo conexão, de alguma forma, com as suas experiências e

expectativas diárias. Do contrário, servirá apenas como mero reproduzidor de conhecimentos cientificamente autorizados, um instrumento passivo diante das possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica. Sobretudo porque

A capacidade de julgar e argumentar é um objeto irrenunciável (além de altamente aceito) do ensino de história e esta não pode ser alcançada mediante uma mera exposição que não cede espaço aos alunos e alunas para desenvolverem sua capacidade de argumentar, criticar e julgar (RÜSEN, 2010, p. 117-118).

Nessas condições, ao produzir um texto didático, o historiador deve adequar a sua escrita a parâmetros que sirvam de apoio para o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração:

conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, boxes, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem (MUNAKATA, 1997, p. 100).

Frente a esse conjunto de coisas, o público a quem se destina o texto didático figura como fator central. Para quem escreve o autor de livro didático? De que forma o seu texto será consumido? Que linguagem utilizar? Questões como essas balizam o processo escriturário e contribuem, em grande medida, para a legibilidade e inteligibilidade dos conteúdos, uma vez que o autor “almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações” (BITTENCOURT, 2008, p. 314). Nesse sentido, Rüsen (2010) assinala que, ao longo do processo historiográfico, o historiador deve levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos, de forma a adaptar o texto à sua capacidade de compreensão. Tarefa que exige, de acordo com Bittencourt (2008), muito cuidado e atenção, já que se trata

de uma produção de adultos destinada a um público de outra faixa etária e outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo ser *simples sem simplificar*. O número de páginas, a extensão das

frases, a quantidade de conceitos a ser introduzidos ou reiterados merecem atenção e indicam a complexidade desse tipo de produção textual (BITTENCOURT, 2008, p. 314, grifo da autora).

Na esteira desses aspectos, os conteúdos apresentados precisam guardar “relação com as experiências e expectativas dos alunos e alunas, sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como com as experiências cotidianas” (RÜSEN, 2010, p. 116). A essa maneira, o “espanto e a diferença do passado podem ser apresentados de uma maneira que se acredita ser interessante e curiosa” (RÜSEN, 2010, p. 117), aliando as interpretações históricas trazidas no texto às demandas e carências do tempo presente, ao qual pertencem alunos e professores. Para tanto, é necessário ter em mente que as “referências ao presente não fazem desaparecer as diferenças entre o passado e o presente, mas as sondam de tal forma que na distância temporal entre o passado e o presente se vislumbra uma parte da perspectiva futura para o presente” (RÜSEN, 2010, p. 126-127). Só assim é possível conduzir uma experiência do presente-passado carregada de historicidade e orientada para a vida prática.

Outra questão a ser considerada são as funções histórico-sociais exercidas pela historiografia didática. Segundo Choppin (2004), o livro didático exerce quatro funções essenciais que podem variar conforme o ambiente sociocultural, o período histórico, a disciplina, o nível de ensino, os métodos adotados e as formas de utilização do material. São elas: função referencial, função instrumental, função documental e função ideológico-cultural.

A *função referencial* faz do livro escolar um “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Já a *função instrumental* diz respeito às práticas e métodos de aprendizagem veiculados na obra didática, propondo atividades e exercícios “que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc” (p. 553). Semelhantemente, a *função documental* possibilita que se tenha acesso a “um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (p. 553). Por sua

vez, a *função ideológico-cultural* converte o livro didático em um instrumento de poder que orienta a formação social, política e cultural dos alunos. Sendo a mais antiga função de um manual escolar, ela emerge no século XIX, durante a consolidação dos estados nacionais e subsequente constituição dos sistemas educativos, levando o texto didático a afirmar-se

como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função [ideológica], que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Sob essas condicionantes, o livro didático reproduz “um modo de organização da cultura escolar, concepções pedagógicas, maneiras de escolarizar saberes”, elementos “por meio dos quais se pode buscar construir [...] a formação ideológica da criança” (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 16). Ademais, por se tratar de um instrumento pedagógico que é, de certo modo, imposto pelo Estado, tende a difundir, mesmo que indiretamente, os valores político-culturais sobressalentes na sociedade, na medida em que “está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material” (CHOPPIN, 2002, p. 14). Funciona, portanto, “como um filtro e como um prisma: revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face” (CHOPPIN, 2002, p. 22). Isso ocorre, de acordo com Bittencourt (2008), em virtude dos aspectos de ordem mercadológica e ideológica que incidem sobre o seu processo produtivo, os quais determinam fundamentalmente o modo de abordagem e o direcionamento dos conteúdos. Fato que o torna

um produto da indústria cultural, com uma materialidade característica e um processo de elaboração diferente de outros livros. Enquanto mercadoria, insere-se na lógica de vendagem e requer definições sobre preço e formas de consumo. Trata-se de [um] livro cujo destinatário principal é o professor, sujeito que decide sobre sua compra e formas de utilização. O aluno, público-alvo explícito,

caracteriza-se por ser seu consumidor compulsório. Sua confecção segue os princípios do sistema de avaliação, obedecendo às normas definidas pelo poder estatal, que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material (BITTENCOURT, 2008, p. 311).

Ao retomar a trajetória histórica do livro didático no Brasil, observa-se que ele, de fato, tem se configurado mais como produto de disseminação do ideário político estatal do que como manancial de conhecimentos críticos capazes de promover reflexão. Segundo Rocha (2008), os poucos LDHs que circulavam no Brasil no início do século XIX eram confeccionados na Europa e transmitiam majoritariamente o ponto de vista dos setores hegemônicos, sobretudo no que tange à disseminação de valores culturais predominantes entre as elites e à preservação da ordem econômica e social. Eram escritos por homens nobres e doutos em um ambiente de fervor patriótico gestado no limiar do processo de Independência do Brasil (1822), tendo por incumbência a construção de uma *identidade nacional*. Contemplavam, assim, “as raízes da História do Brasil, heróis, batalhas, a grandeza do território, a natureza e o seu povo” (ROCHA, 2008, p. 101). Não por acaso,

O livro mais significativo da primeira fase da historiografia didática brasileira foi elaborado pelo escritor e monarquista general José Inácio de Abreu e Lima. Esse pernambucano é partícipe da Revolução de 1817 e das lutas pela emancipação das Colônias sul-americanas. Abreu e Lima publica a obra *Compêndio de História do Brasil (1843), que se destina à formação cívica e nacionalista da juventude brasileira*. [...] Bellegard, Abreu e Lima lançaram as bases de uma História Nacional permeada por mitos, fatos, heróis, eventos e valores, que foram perpetuados no imaginário dos brasileiros (ROCHA, 2008, p. 101-102, grifo meu)<sup>45</sup>.

Panorama que se manteve presente também no período republicano, uma vez que as produções didáticas permaneceram vinculadas ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)<sup>46</sup> até a década de 1930, tendo como norte a difusão dos ideais republicanos de construção de uma nação forte e de uma unidade social

---

<sup>45</sup> Outras destacadas produções oitocentistas são as obras de Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878) e Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), que contribuíram para a construção de uma historiografia didática de fundo nacionalista. A esse respeito, consultar a tese de Rocha (2008).

<sup>46</sup> O IHGB foi fundado em 1838, na capital do Império, para fomentar e regulamentar a atividade científica no país e preservar o patrimônio histórico, geográfico e cultural brasileiro. É considerado também o primeiro organismo a orientar a produção didática no Brasil.

coesa, com vistas ao enaltecimento dos personagens “notáveis” da história do país. Assim concebido, o manual escolar atravessou décadas enquanto

um instrumento privilegiado de construção de identidade [...] responsável por apresentar os conteúdos que permitissem a formação cívica da população. O livro didático difundia a língua, a cultura e os valores da classe dirigente. O manual era elevado, desse modo, a símbolo da soberania nacional, assumindo tanta importância quanto a moeda e a bandeira (FILGUEIRAS, 2011, p. 2).

Tanto que a sua produção e uso passaram a ser regulamentados por políticas e organismos cuja finalidade era a ampliação do controle do Estado sobre os conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, os quais deveriam estar em plena sintonia com o ideário político governista (ROCHA, 2008; FILGUEIRAS, 2011). Exemplo disso foram os programas criados tanto nos governos Vargas (1930-1945; 1951-1954)<sup>47</sup> quanto na ditadura civil-militar (1964-1985). No primeiro caso, destacam-se o Instituto Nacional do Livro (INL), de 1937, responsável pela produção, edição e distribuição de livros técnicos e didáticos; a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), de 1938, que autorizava “o uso dos livros didáticos [...] adotados no ensino das escolas pré-primárias, normais, profissionais e secundárias de toda a República (escolas públicas e privadas)” (FILGUEIRAS, 2011, p. 22)<sup>48</sup>; e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), de 1952, encarregada de avaliar e renovar a literatura escolar vigente e “produzir e distribuir guias de ensino, livros texto e manuais de boa qualidade para professores da rede pública” (FILGUEIRAS, 2011, p. 93).

Já durante a ditadura civil-militar, foram compostas a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), em 1966, “que tinha o objetivo de incentivar,

---

<sup>47</sup> Durante a Era Vargas, o cenário educacional brasileiro foi marcado, sobretudo, pelo “ensino religioso (católico) facultativo; a fixação de um percentual mínimo obrigatório de aplicação das verbas públicas ao ensino; pela descentralização administrativa; o sistema de ensino básico (escola elementar) ampliado, integral e com a orientação metodológica da Escola Nova [...]; a ênfase na educação musical, física, moral e cívica, para o desenvolvimento dos valores nacionais” (ROCHA, 2008, p. 63). No chão da escola, “difundiam-se as festas cívicas, os hinos pátrios e o ideário nacionalista essencial para a consolidação do Estado Novo (1937-1945). As aulas de História focalizavam os conteúdos voltados para a formação do espírito moral, cívico e nacionalista” (ROCHA, 2008, p. 65).

<sup>48</sup> Em conjunto com as comissões estaduais, a CNLD assumiu também a função de avaliação e padronização da escrita, dos conteúdos e dos métodos de ensino e aprendizagem dos manuais, além de verificar “se eram seguidos os programas oficiais, buscando-se estruturar novos modelos pedagógicos com padrões de cientificidade, nas diferentes disciplinas escolares. [...] Pretendia-se definir os conhecimentos considerados legítimos e que deveriam ser transmitidos” (FILGUEIRAS, 2011, p. 230).

coordenar, orientar e executar as atividades do Ministério da Educação na política do livro técnico e didático” (FILGUEIRAS, 2011, p. 12); a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), em 1967, responsável por organizar “o processo de coedição dos livros escolares com as editoras nacionais” (FILGUEIRAS, 2011, p. 1); e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, o qual “existe até os dias atuais e se consolidou como política de Estado para o livro didático” (FILGUEIRAS, 2011, p. 1)<sup>49</sup>. É sob a batuta desses programas que foram produzidas e publicadas as obras que compõem o nosso *corpus* documental, para o qual são direcionados olhares deste ponto em diante, buscando desvelar fatores que interferem no processo de escrita e determinam os conteúdos didáticos, tais como as políticas educacionais e o mercado editorial.

### 3.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO DOCUMENTO: O *CORPUS* DA PESQUISA

O livro didático é, sem dúvida, um instrumento importante no seio das práticas culturais e que contribui para a construção de identidades políticas e sociais, uma vez que se situa “na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem – e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe” (CHOPPIN, 2002, p. 14). Ao tomá-lo como fonte de pesquisa, é necessário, contudo, levar em conta aspectos que se colocam para além de sua escrita e materialidade<sup>50</sup>, entre os quais, a concepção teórica de seus autores, o processo editorial e o contexto histórico-político-social a que pertence. Como lembra Circe Bittencourt (1993), o manual escolar é, antes de tudo, um produto de seu tempo e carrega consigo características próprias de uma determinada sociedade, as quais recaem diretamente sobre o seu processo produtivo. Por isso que ao analisar as minúcias de seu conteúdo, assim como de qualquer outro documento impresso, é

---

<sup>49</sup> Em razão da publicação do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD passou, a partir de então, a se chamar *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*, recebendo modificações quanto à gestão, avaliação e disponibilização dos livros e materiais didáticos, e também no que se refere ao seu ciclo de duração, que mudou de três para quatro anos.

<sup>50</sup> Parte-se, aqui, da compreensão de que a materialidade de um texto engloba não apenas “os formatos diferentes das obras publicadas”, mas “também a inscrição e a disposição do texto sobre as páginas do livro. Significa igualmente as escolhas do autor, do corretor, do operário tipográfico ou do tipógrafo, na Primeira Modernidade, no que se refere às grafias ou às pontuações” (CHARTIER, 2022, p. 612).

imprescindível a compreensão de que o modo como os temas são tratados nos impressos estão inscritos no tempo/espaço em que foram produzidos. Somente assim eles podem ser compreendidos sem anacronismos e em uma perspectiva de média e longa durações (GALVÃO; MELO, 2019, p. 232).

Em outros termos, a pesquisa com os livros didáticos deve considerar tanto as especificidades de sua produção quanto as vicissitudes de seu contexto, haja vista que esses materiais são, ao mesmo tempo, vestígios sedimentados pelo tempo e fontes históricas “fabricadas [...] pelo pesquisador, que as coloca em um determinado conjunto de outros discursos e fazem dizer o que ele, seu método, suas perguntas, o lugar onde se situa para produzir o conhecimento histórico, sua escrita, querem que digam” (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 22). Operação que, como indica Certeau (1982), está frontalmente imbricada na “relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura)” (p. 56, grifo do autor). Nessas condições,

a operação histórica tem um efeito duplo. Por um lado, historiciza o atual. Falando mais propriamente, ela presentifica uma situação vivida. Obriga a explicitar a relação da razão reinante com um *lugar* próprio que, por oposição a um ‘passado’ se torna o presente. [...] Mas por outro lado, a imagem do passado mantém o seu valor primeiro de representar *aquilo que falta* (CERTEAU, 1982, p. 87-88, grifo e aspas do autor).

Especialmente no caso dos manuais didáticos, Choppin (2002) assevera que o historiador não pode, no entanto, centrar esforços exclusivamente no seu “*corpus* textual ou iconográfico, desconsiderando as questões ligadas à propriedade literária e à aquisição dos direitos de reprodução” (p. 19), sob pena de “conduzir a conclusões incertas” (p. 19). Ainda de acordo com o autor, ao empreender a análise desse tipo de documento, é preciso ter clareza que a sua natureza é

indissociável da análise das limitações técnicas que presidem a sua realização material e da consideração dos circuitos econômicos e comerciais nos quais se insere, em uma dada época, sua produção e difusão. A própria redação de um manual não é ‘um puro ato pedagógico’; constitui um compromisso entre preocupações e imperativos de natureza diversa, didática e pedagógica, certamente, mas também técnica, financeira, estética, comercial... (CHOPPIN, 2002, p. 21, aspas do autor).

Da mesma maneira, a avaliação de seus conteúdos e de suas concepções teóricas deve basear-se em um modelo de interpretação crítica<sup>51</sup> que faça “referência unicamente a elementos cujos autores podiam ter conhecimento no momento da redação da obra, e não àqueles que dispomos hoje” (CHOPPIN, 2002, p. 21), a fim de evitar quaisquer formas de anacronismo. O que não significa dizer, porém, que os autores e editores de didáticos estejam imbuídos de imparcialidades ou isentos de responsabilidades históricas. Pelo contrário, “as escolhas que são operadas por seus idealizadores tanto nos fatos como na sua apresentação (estrutura, paginação, tipografia, etc.) não são neutras, e os silêncios são também bem reveladores: existe dos manuais uma leitura em negativo!” (CHOPPIN, 2002, p. 22).

Tendo no horizonte esses pressupostos, foram selecionadas para esta tese produções didáticas elaboradas desde o cerne da ditadura civil-militar, nos anos 1970, até o decênio mais recente (2010-2020), na intenção de investigar as formas de representação do período no decorrer do tempo. Ao todo, dez obras didáticas cobrem o contexto estudado, sendo duas de cada autor, conforme já anunciado, a partir das quais se verificam as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências de cada material no trato dos conceitos referentes ao regime ditatorial brasileiro. É válido realçar que se optou por trabalhar com um conjunto padronizado de compêndios, no qual todos correspondem ao mesmo nível de ensino (Ensino Fundamental II na seriação escolar do presente contexto), visando uniformizar o *corpus* da pesquisa e, com isso, sistematizar o processo de extração, apuração e comparação dos dados. Como apoio, lança-se mão também dos documentos curriculares em vigência no período pesquisado, em particular os editais do PNL<sup>52</sup>, que servem de referência para a organização dos conteúdos contemplados pelos

---

<sup>51</sup> Operação metódica que, na definição de Rüsen (2007b, p. 127), “articula, de modo intersubjetivamente controlável, as informações garantidas pela crítica das fontes sobre o passado humano”. A partir dela, os fatos históricos adquirem “valor relativo em determinado processo temporal, no qual estão interligados a outros fatos para formar um contexto histórico com significado” (p. 129).

<sup>52</sup> No site do FNDE, só estão disponíveis os editais do PNL de 2005 até o ano presente, não sendo possível localizar, tanto no site citado quanto em outros portais do governo federal, os editais anteriores ao período mencionado. Em razão disso, é realizado, no processo de análise, o cruzamento de fontes primárias apenas entre os livros mais recentes e os editais do PNL que estão disponíveis nos sítios oficiais. Para os compêndios mais antigos, o cruzamento de fontes é feito a partir de pesquisas de apoio que, direta ou indiretamente, tiveram acesso aos documentos não localizados nas buscas empreendidas nesta pesquisa.

autores em seus livros e convertem-se, portanto, em uma fonte “imprescindível no processo de compreensão desse artefato cultural” (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 30).

Para tanto, parte-se da análise documental de cada manual didático, contrapondo os elementos quantitativos (número total de páginas, capítulos e espaço destinado ao tema em estudo) aos qualitativos (contexto de produção, políticas em vigência, conteúdos trabalhados, abordagens teórico-metodológicas, conceitos históricos e imagens utilizadas) e procedendo, assim, ao cruzamento e sintetização dos dados. Método que, segundo André Cellard (2012, p. 304), possibilita “formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento”. Ancorada em tal procedimento, a análise desvela, em cada compêndio, as terminologias alusivas à deposição do presidente Goulart e, doravante, ao contexto ditatorial; a narrativa dirigida às políticas econômico-social-educacionais do regime civil-militar; o modo de abordagem à política de repressão, censura e crimes de Estado perpetrados no período; o teor narrativo sobre os opositores do regime e a luta armada; bem como o enfoque dado ao retorno democrático.

Em termos práticos, a aplicação dessas categorias de análise contribui para deslindar as concepções de cada autor/editora no que diz respeito à ditadura civil-militar, lançando luz sobre o contexto de produção de suas obras e trazendo à tona as teorias e métodos que embasaram tais publicações no transcorrer dos anos. Assim configurada, a investigação parte indutivamente das informações extraídas dos livros para refletir, de modo teoricamente fundamentado, sobre as percepções e interpretações concebidas por seus autores sob a batuta das perspectivas políticas e tendências historiográficas proeminentes nos decênios estudados. Cumpre realçar que no rol das obras selecionadas, localizam-se os compêndios de Sérgio Buarque de Holanda, José Dantas, Gilberto Cotrim, Maria Raquel Apolinário e Alfredo Boulos Júnior, dispostos na figura a seguir<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> A ficha técnica completa dos manuais didáticos em análise – contendo informações gerais das obras e fotografias de capa ampliadas – encontra-se disponível no Apêndice B.

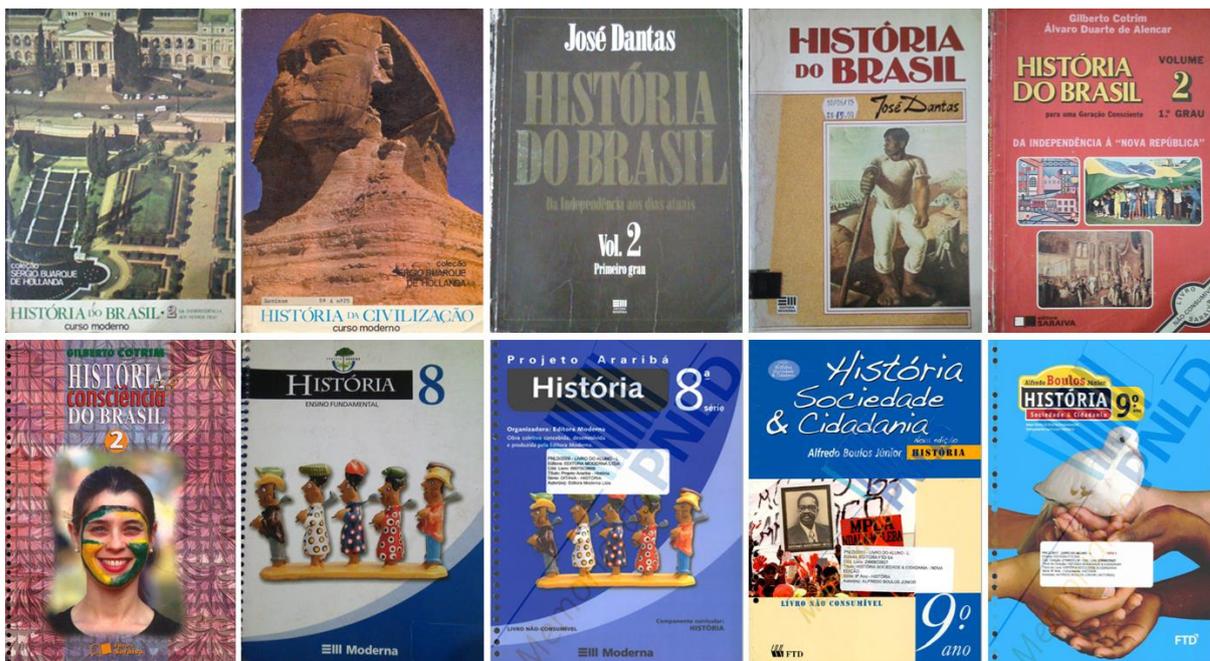


Figura 3 – Capas dos LDHs (reprodução reduzida)

Fonte: O autor (2024)

Como se observa, os livros didáticos em tela possuem diferentes características visuais, o que sugere diferentes propósitos e interpretações. A começar pelas capas<sup>54</sup>, que, de maneira geral, trazem imagens relacionadas a diferentes contextos históricos, aglutinando aspectos da história geral e, sobretudo, da história do Brasil. Entre as quais estão, respectivamente, as fotografias do Museu do Ipiranga e da Esfinge de Gizé (na *Coleção Sérgio Buarque de Holanda*); o quadro *O Lavrador*, de Cândido Portinari (em um dos compêndios de José Dantas); as fotografias do movimento das Diretas Já (1984) e dos Caras Pintadas (1992) (nas obras de Gilberto Cotrim); uma arte em alusão aos trabalhadores rurais (na coleção *Projeto Araribá*); o registro de uma passeata em Angola, em 2008, e uma imagem fazendo referência à paz mundial (ambas nas publicações de Alfredo Boulos). A despeito da relevância social dessas imagens, convém mencionar que nenhuma delas referencia explicitamente a ditadura civil-militar no Brasil, reduzindo, com isso, a contribuição desses itens no processo de análise, dados os objetivos e limites propostos nesta pesquisa. Excetuada essa questão, são trazidos no próximo quadro alguns dados e características gerais dos compêndios, explorados na sequência do texto.

<sup>54</sup> O manual *História do Brasil: da Independência aos dias atuais* (1984), de José Dantas, é o único do corpus que não possui fotografia(s) impressa(s) na capa (vide figura 3), ao passo que o livro *História do Brasil: das origens aos dias atuais* (1989), também de Dantas, possui tamanho menor (23 x 17 cm), quando comparado ao restante das obras em análise.

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>	<b>Nº total de páginas e capítulos</b>	<b>Nº de págs. e capítulos sobre a ditadura</b>
História do Brasil: da Independência aos nossos dias	Sérgio Buarque de Holanda <i>et al.</i>	Cia. Ed. Nacional	1972	152 páginas 7 capítulos	≅ 5 páginas 0 capítulo
História da Civilização	Sérgio Buarque de Holanda <i>et al.</i>	Cia. Ed. Nacional	1974	289 páginas 6 capítulos	≅ 5 páginas 0 capítulo
História do Brasil: da Independência aos dias atuais	José Dantas	Moderna	1984	144 páginas 19 capítulos	11 páginas 1 capítulo
História do Brasil: das origens aos dias atuais	José Dantas	Moderna	1989	288 páginas 25 capítulos	16 páginas 1 capítulo
História do Brasil: da Independência à “Nova República”	Gilberto Cotrim e Álvaro Duarte de Alencar	Saraiva	1989	166 páginas 26 capítulos	14 páginas 1 capítulo
História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais	Gilberto Cotrim	Saraiva	1997	159 páginas 15 capítulos	16 páginas 1 capítulo
Projeto Araribá: História	Maria Raquel Apolinário (ed. responsável)	Moderna	2003	209 páginas 8 capítulos	20 páginas 1 capítulo
Projeto Araribá: História	Maria Raquel Apolinário (ed. responsável)	Moderna	2006	256 páginas 8 capítulos	22 páginas 1 capítulo
História: Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	FTD	2009	320 páginas 19 capítulos	30 páginas 2 capítulos
História: Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	FTD	2015	336 páginas 16 capítulos	27 páginas 1 capítulo

Quadro 2 – Características gerais dos LDHs  
Fonte: O autor (2024)

A *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* apresenta-se, de modo particular, como uma das obras que foram diretamente influenciadas pelo contexto da ditadura. Publicada pela Companhia Editora Nacional<sup>55</sup> no início dos anos 1970 e tendo

<sup>55</sup> Fundada em 1925 por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira, a Companhia Editora Nacional despontou, desde o início de suas atividades, como um dos principais empreendimentos do

Sérgio Buarque de Holanda<sup>56</sup> como supervisor e autor principal<sup>57</sup>, a referida coleção de didáticos é composta por dois livros de história do Brasil e um de história geral, além de um caderno de trabalhos práticos e um livro do professor para cada título. Nosso foco restringe-se, porém, às obras *História do Brasil: da Independência aos nossos dias* (1972) e *História da Civilização* (1974), uma vez que os conteúdos que abordam direta e indiretamente os governos militares estão publicados nesses dois livros. Publicações que, vale reiterar, estiveram presentes em escolas de todas as regiões do país, superando, já em seu primeiro ano, o número de vendagem dos livros de Borges Hermida<sup>58</sup> e atingindo, concomitantemente, a “metade dos exemplares vendidos do então principal concorrente, Julierme, que já estava no mercado há um ano. E tudo isso com preço de capa que era quase o dobro das outras obras da Companhia Editora Nacional” (MÁSCULO, 2008, p. 228). Não à toa, a coleção buarqueana alcançou, no transcorrer de duas décadas, aproximadamente 2 milhões de exemplares vendidos – o que equivale a 0,6% do total de didáticos distribuídos no período<sup>59</sup>.

Sua produção ocorre, no entanto, em meio ao contexto de recrudescimento da ditadura, no qual a intervenção autoritária do Estado se fez sentir nas mais

---

setor de livros no Brasil. Tanto que nos anos 1940 a editora já lograva grande êxito financeiro e dominava o mercado nacional de didáticos. Cf. Cassiano (2005).

<sup>56</sup> Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) ocupa, sem dúvida, uma posição de destaque no rol dos maiores historiadores do século XX. Preocupado, desde muito cedo, em compreender as origens histórico-culturais do Brasil, inaugurou a sua trajetória historiográfica com a obra *Raízes do Brasil* (1936), após ter tido contato com a sociologia alemã – especialmente a partir das obras de Simmel e Weber, de quem recebeu significativa influência teórica – em sua passagem pela Europa no final dos anos 1920. Nas décadas seguintes, intensificou a sua produção acadêmica, publicando os livros *Monções* (1945), *Caminhos e Fronteiras* (1957) e *Visão do Paraíso* (1959), nos quais trouxe análises fecundas sobre a estrutura econômico-social do Brasil. Professor catedrático da Universidade de São Paulo (USP) desde a década de 1950, Sérgio aposentou-se em 1969, em tom de protesto e solidariedade a seus colegas docentes que, em decorrência ditadura civil-militar, haviam sido aposentados compulsoriamente. Em 1972, publicou *Do Império à República*, considerado uma de suas principais contribuições no campo da História Política, particularmente no que tange à compreensão da ascensão dos militares na transição Império-República. No fim de 1970, tornou-se vice-presidente do Centro Brasil Democrático (CEBRADE), contrapondo-se às arbitrariedades da ditadura e engrossando a luta pelo restabelecimento da democracia no país. Em 1980, foi um dos signatários do Partido dos Trabalhadores (PT), fundado após o retorno do sistema pluripartidário. Faleceu aos 79 anos de idade em São Paulo, sua cidade natal, três anos antes da queda da ditadura.

<sup>57</sup> Além do notável historiador paulista, os compêndios contaram ainda com os trabalhos de Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz, Virgílio Noya Pinto (como coautores) e Laima Mesgravis (na função de assessora didática complementar). Todos eram colegas de Sérgio Buarque na USP.

<sup>58</sup> Os compêndios de Antônio José Borges Hermida, também publicados pela Companhia Editora Nacional, estão entre os mais utilizados nas escolas brasileiras nos anos 1960 e 1970. Para maior aprofundamento, ver dissertação de Diogo dos Santos Brauna (2013), intitulada *O livro História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)*.

<sup>59</sup> Entre 1971 e 1989 (período de publicação dos compêndios buarqueanos), foram distribuídos pelos respectivos órgãos responsáveis (PLIDEF e PNLD) mais de 300 milhões de livros didáticos, incluindo livros-textos, manuais do professor e cadernos de atividades. Cf. Munakata (1997, p. 50).

distintas instâncias políticas e sociais. Sob o governo do gaúcho Emílio Garrastazu Médici – o terceiro general a ocupar a Presidência da República desde 1964 – e a chancela do quinto ato institucional (AI-5), que conferia poderes ao presidente para, entre outras coisas, fechar o Congresso Nacional, nomear interventores nos Estados e municípios, suspender a garantia de *habeas corpus* e censurar os meios de comunicação, o país submergia em um panorama de ostensiva repressão policial, perseguição política e supressão das liberdades individuais e sociais, com ênfase nas cassações de mandatos, expurgos no funcionalismo e prisões arbitrárias – muitas vezes seguidas de tortura e desaparecimentos<sup>60</sup>.

Ao mesmo tempo, havia o agravamento da desigualdade social, resultado das políticas econômicas adotadas no período, que apesar de terem ocasionado um crescimento expressivo do PIB<sup>61</sup>, não se refletiram nos setores de maior vulnerabilidade da sociedade. Como aponta Reis (2005), o próprio presidente Médici admitiu, certa vez, que “embora a economia estivesse bem, o povo, ou pelo menos grande parte dele, ia mal” (p. 36). Impunha-se, assim, um modelo de desenvolvimento político-econômico alinhado com os interesses capitalistas e de cunho acentuadamente conservador, ancorado, de forma geral, no propósito de integração nacional, que buscava congregar as massas e unir o país; na doutrina de segurança nacional, a qual visava combater o “inimigo interno”, isto é, trabalhadores e estudantes que protestavam contra o regime; e no desenvolvimento da nação a partir do capitalismo internacional – cuja influência maior advinha dos Estados Unidos da América (CHAUÍ, 2000).

Os efeitos dessas políticas não tardaram a reverberar no âmbito educacional, no qual as instituições escolares figuravam entre as mais impactadas, seja pelo

---

<sup>60</sup> A tortura passou a ser um dos principais métodos repressivos do governo, tendo os DOI-CODI como o seu dispositivo institucional. De acordo com Skidmore (1988), havia nesses departamentos três tipos de especialistas: “os torturadores, que aplicavam choques elétricos, espancamentos, quase afogamentos na combinação certa, para arrancarem confissões; os analistas, que recebiam informações sobre a última sessão de tortura e as comparavam [...] com dados anteriores, para indicarem o que mais a vítima poderia saber; e os médicos, que examinavam o estado físico das vítimas, para informarem até que ponto resistiriam a novas torturas se continuassem de boca fechada” (p. 211).

<sup>61</sup> Entre 1969 e 1973, o PIB superou o patamar dos 10% anuais, em um contexto conhecido como “milagre econômico” (ou “milagre brasileiro”). No mesmo passo, cresceram também a concentração de renda e a desigualdade social, haja vista que a expansão da indústria “favoreceu as classes de renda alta e média. Os salários dos trabalhadores de baixa qualificação foram comprimidos, enquanto os empregos em áreas como administração de empresas e publicidade valorizaram-se ao máximo. Tudo isso resultou em uma concentração de renda acentuada que vinha já desde anos anteriores. Tomando-se como 100 o índice do salário mínimo de janeiro de 1959, ele caíra para 39 em janeiro de 1973” (FAUSTO, 1995, p. 487).

formato tecnicista adotado, seja pela carga ideológica imposta sobre o processo educativo. Nas palavras de Elza Nadai (1993, p. 157), a “ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino”. O que pode ser observado mais nitidamente nas reformas educacionais impostas à época, entre as quais, o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que tornava obrigatória a disciplina de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou todo o sistema educacional<sup>62</sup>. Como indica Filgueiras (2011), tais mudanças tinham por finalidade “moralizar a sociedade e a juventude brasileira e atualizar o currículo de acordo com as novas exigências da sociedade” (p. 204). Na prática, eram uma tentativa do governo de minimizar o teor crítico das aulas e disseminar o seu ideário político-ideológico, estando a educação orientada

para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão de obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania [...]. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais (GERMANO, 2008, p. 328-329).

Todo esse enviesamento político recaiu também sobre a historiografia didática, impactando, em grande medida, as obras escritas no período. É preciso lembrar que com a expansão do segmento educacional nos anos 1960, os debates sobre a regulamentação e distribuição dos livros didáticos haviam se intensificado, tendo em vista que o “livro didático, nesse contexto, era considerado o instrumento emergencial de instrução de alunos e professores” (FILGUEIRAS, 2011, p. 156). O que fez com que o Estado concentrasse esforços para estimular o mercado editorial, sobretudo na forma de isenção de impostos nos estágios produtivos e de venda. Em face disso, houve um crescimento exponencial do setor de didáticos, que alcançou,

---

<sup>62</sup> Com a promulgação da nova legislação, o ensino primário e o ginasial foram unificados, passando a se chamar ensino de 1º grau, com duração de oito anos e caráter obrigatório para crianças de sete a catorze anos de idade. *Pari passu*, o ensino colegial deu lugar ao ensino de 2º grau, com duração entre três e quatro anos e viés profissionalizante. Ao seu término, devia-se prestar exame vestibular para ingressar no ensino superior. Integravam o currículo de 1º e 2º graus as disciplinas de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Ciências (que abarcava os conteúdos de Biologia, Física e Matemática), Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. Esta última, vale realçar, incorporou os conteúdos de História e Geografia no ensino de 1º grau, que, diluídos, eram ministrados em conjunto com os de OSPB.

em 1969, “a produção de 904 títulos (primeira e demais edições) de ‘manuais escolares’, somando 37 milhões de exemplares” (MUNAKATA, 1997, p. 38, aspas do autor). No mesmo ano, “a área de ‘manuais escolares’ já ocupava o primeiro lugar em tiragem, sendo seguida de ‘generalidades’ (5,4 milhões), ‘religião e teologia’ (4,7 milhões), ‘literatura’ (4,5 milhões), ‘ensino e educação’ (4,2 milhões) e ‘literatura infantil’ (3,2 milhões)” (MUNAKATA, 1997, p. 38, aspas do autor).

Sob essa configuração, foi criada, em meados de 1966, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), responsável por gerir, avaliar e orientar a produção didática no país, visando à distribuição gratuita de livros e materiais didáticos nas escolas brasileiras<sup>63</sup>. Entre as suas recomendações, é relevante destacar, no campo dos Estudos Sociais, que os livros-texto

deveriam ter conteúdo que propiciasse o *desenvolvimento de valores (cidadania, honestidade, cooperação, gosto pelo estudo)* e habilidades de estudo (organização de esquemas, resumos, anotações). O conteúdo permitiria a formação de novos conceitos, com informações precisas, apresentadas de modo objetivo, sem estereótipos e preconceitos. [...] O livro deveria orientar no sentido de valores democráticos, contribuindo para a formação do cidadão nacional e internacional (FILGUEIRAS, 2011, p. 173-174, grifo meu).

Concomitantemente à COLTED<sup>64</sup>, foi criada, em 1967, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que inicialmente tinha como atribuições a produção de cadernos escolares e de exercícios, guias metodológicos, material audiovisual,

---

<sup>63</sup> Fruto dos acordos MEC-USAID (firmados, à época, entre o governo brasileiro e a agência estadunidense United States Agency for International Development (USAID)), “a COLTED favoreceu o livro escolar com um investimento na ordem de US\$ 9 milhões” (CASSIANO, 2005, p. 296). Na esteira dessa questão, é interessante registrar que existe um filme promocional produzido pela Agência Nacional no período de institucionalização da COLTED, com o intuito de divulgar as principais ações do órgão. No vídeo, é comparada a distribuição dos livros técnicos e didáticos pelo Brasil com a distribuição de alimentos, difundindo *slogans* como “mais livros, mais alimento” e “o brasileiro lê, o brasileiro escreve, o brasileiro avança”. Para a visualização do vídeo, acessar o seguinte endereço:  
[http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br\\_rjanrio\\_0398/0398/br\\_rjanrio\\_0398\\_d0001de0001.mp4](http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_rjanrio_0398/0398/br_rjanrio_0398_d0001de0001.mp4).

<sup>64</sup> A COLTED foi extinta em 1971 e as suas atribuições ficaram a cargo do INL, que se tornou responsável não só pela definição das diretrizes do programa editorial, mas também pelos planos de ação do Ministério da Educação. Além dessas funções, o INL assumiu ainda a edição dos didáticos em conjunto com as editoras, desenvolvendo, a partir de então, o Programa do Livro Didático (PLD) e seus programas de apoio – o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), o Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES), o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU) e o Programa do Livro Didático para o Ensino de Computação (PLIDECOM). Todos corresponsáveis – cada um em seu nível/área de ensino – pela edição, aprimoramento e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas do país.

enciclopédias e obras de apoio para professores e alunos<sup>65</sup>. A partir de 1976, a FENAME tornou-se responsável também pela coedição e distribuição de livros didáticos de 1º e 2º graus – funções que eram de competência do INL. Desde então, foram firmados convênios com as editoras e as secretarias estaduais de educação, com vistas à distribuição massiva e a baixo custo de materiais didáticos aos alunos da rede oficial de ensino<sup>66</sup>. Em termos práticos, seguia-se o caminho estabelecido pelas reformas políticas que rearranjaram a cultura escolar, através das quais os manuais didáticos passaram a matizar as habilidades e aptidões técnicas e os ideais cívico-patrióticos “com a intenção de levar o aluno a memorizar e repetir lições, pouco ajudando na sua formação intelectual” (ROCHA, 2008, p. 132).

No que diz respeito ao ensino de história, intentava-se impedir, pela via institucional, toda e qualquer possibilidade de construção de uma aprendizagem ampliada e crítica, interpondo em seu lugar uma concepção educativa de horizontes fechados, politicamente decomposta e embebida de “valores cívicos, dos conceitos de desenvolvimento, integração e segurança nacional e dos aspectos ‘positivos’, como, por exemplo, a contribuição dos povos para a formação do Brasil” (ROCHA, 2008, p. 352, aspas minhas). Dito de outro modo, buscava-se equacionar

uma história com forte caráter ufanista, doutrinário, alienante, pautada na biografia de heróis, fatos, datas, eventos, aspectos políticos, militar e diplomáticos. As questões indígenas, do negro, dos pobres não mereciam se quer [sic] algum comentário. O Ensino de História em sintonia com a Educação Moral e Cívica deveriam assegurar a formação de um homem pacífico, submisso e patriota (ROCHA, 2008, p. 352).

Aspectos que, direta ou indiretamente, reverberaram nos livros buarqueanos, os quais foram escritos em conformidade com as diretrizes curriculares e as perspectivas político-educacionais vigentes. A começar pela presença do termo *Estudos Sociais* na folha de rosto dos compêndios, refletindo, segundo Másculo

---

<sup>65</sup> A produção desses materiais era feita por gráficas privadas que prestavam serviço para o governo, a exemplo da Companhia Brasileira de Impressão e Propaganda e da AGGS Indústrias Gráficas S.A. Cabe registrar que a AGGS integrava o Grupo Gilberto Huber, um conglomerado gráfico e editorial que patrocinou o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criados entre o fim dos anos 1950 e o início de 1960 em oposição ao governo de João Goulart (RODRIGUES JUNIOR, 2018).

<sup>66</sup> Segundo Filgueiras (2011), a distribuição de livros didáticos a baixo custo acabou não se efetivando, na medida em que as editoras não vendiam o material coeditado a preço de custo, como era esperado pelos órgãos do governo, sendo necessária a contrapartida dos Estados.

(2008), uma tentativa de adequação, por parte da editora, às novas leis do período – descritas, como se vê, nos parágrafos anteriores. Por conseguinte, figura o modo de organização dos conteúdos, que privilegia as disposições gráficas<sup>67</sup> e traz consigo uma estrutura didática mecanicista e de baixo teor crítico, com práticas que, ao enfatizarem a memorização em detrimento da reflexão, pouco contribuem para a formação da consciência histórica e a emancipação política do aluno, distanciando-se, portanto, da vida prática (RÜSEN, 2001, 2007b). No que se refere à ditadura civil-militar, em nenhuma das obras existe um capítulo ou subtítulo específico para abordar a temática, sendo os conteúdos que versam sobre esse período diluídos em outros capítulos. Ao todo, *História do Brasil: da Independência aos nossos dias* possui 7 capítulos e 152 páginas, enquanto que *História da Civilização* tem 6 capítulos e 289 páginas. Desse total, menos de 10 páginas (aproximadamente 2%), na soma dos dois livros, fazem referência ao regime.

<b>Título</b>	<b>Sumário</b>	<b>Capítulo(s) que trata(m) da ditadura</b>
História do Brasil: da Independência aos nossos dias (1972)	O primeiro reinado e a regência / O segundo reinado / A República Velha / A Segunda República / A República Nova / A vida no Brasil independente / O folclore brasileiro	A República Nova
História da Civilização (1974)	A Pré-história / A Antiguidade / A Idade Média / Idade Moderna / Idade Contemporânea (séc. XIX) / Idade Contemporânea (séc. XX)	Idade Contemporânea (séc. XX)
<b>Espaço destinado à ditadura na soma dos livros</b>		≅ 10 págs. (2,2%)

Quadro 3 – Disposição dos conteúdos na *Coleção Sérgio Buarque de Holanda*

Fonte: O autor (2024)

É necessário pôr em relevo que o período em questão também foi marcado por um quadro de forte agitação popular, com a eclosão de greves e movimentos sociais<sup>68</sup> em várias regiões do país e que, de alguma maneira, contribuíram para o

<sup>67</sup> Os livros apresentam um formato de 19 x 26 cm e uma diagramação semelhante à de revistas – com os textos dispostos em colunas. Padrão editorial considerado inovador para a época e que se tornou referência para os livros didáticos publicados nas décadas posteriores (MÁSCULO, 2008; BUENO *et al.*, 2012).

<sup>68</sup> Entre as principais reivindicações do período, destacam-se as *Greves do ABC* (como é chamada uma das mais importantes regiões industriais de São Paulo, formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul). Manifestações que eclodiram entre 1978 e 1980 e tiveram a figura de Luiz Inácio da Silva, o Lula (então presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo), como liderança-mor na luta por aumento salarial, garantia de emprego, melhores condições de trabalho e retorno das liberdades democráticas. Para se ter uma

enfraquecimento do regime ditatorial e abriram caminho para o retorno da democracia, materializado na eleição de Tancredo Neves, em 1985 – o primeiro presidente civil eleito em 21 anos<sup>69</sup>. Na esteira desses acontecimentos, intensificaram-se os debates sobre a necessidade de democratização e renovação da educação, com vistas à ampliação do acesso à escola e qualificação do processo de ensino e aprendizagem, inaugurando “um novo momento de encontros, discussões e divulgação de novos pressupostos teóricos/metodológicos, os quais vão permitir o surgimento da chamada ‘Era do Repensando’” (ROCHA, 2008, p. 114, aspas do autor).

Situação que, sem dúvida, incidiu frontalmente sobre o campo do ensino de história, por onde se deu a ver um movimento de crítica à disciplina de Estudos Sociais e de apelo ao retorno da disciplina de História à educação básica – até então restrita ao 2º grau, conforme já observado. Tal mobilização, como indica Maria Auxiliadora Schmidt (2012), contou com a participação ativa dos educadores e teve na dianteira a atuação da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH), culminando na emergência de “várias propostas curriculares [...] elaboradas por diferentes sistemas estaduais e municipais de educação, e sua discussão por professores de História de escolas públicas, em diferentes Estados brasileiros” (SCHMIDT, 2012, p. 86).

Em paralelo, surge também um movimento de renovação dos livros didáticos, suscitando novas linguagens, formas de apresentação e abordagem dos conteúdos. Frente a essas questões, é instituído, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ocasionando, no decurso do tempo, mudanças significativas nos processos de aquisição e distribuição dos manuais didáticos. Entre os objetivos iniciais do programa, estão a universalização e melhoria do ensino; a distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos matriculados nas escolas públicas de 1º grau; a participação docente na escolha e avaliação dos livros; e o incentivo ao uso de

---

ideia da amplitude do movimento, só em 1979, cerca de 3 milhões de trabalhadores entraram em greve, totalizando “27 paralisações de metalúrgicos que abrangeram 958 mil operários; ao mesmo tempo, ocorreram vinte greves de professores que reuniram 766 mil assalariados” (FAUSTO, 1995, p. 499-500).

<sup>69</sup> Eleito via colégio eleitoral em 15 de janeiro de 1985, após uma vitória expressiva sobre o governo militar (480 votos a 180), Tancredo Neves não chegou a assumir a Presidência da República. Combalido por um quadro de fortes dores abdominais, foi internado às pressas no Hospital de Base, em Brasília, tomando posse em seu lugar o então vice-presidente José Sarney. Submetido a sete cirurgias, Tancredo não resistiu e faleceu em 21 de abril de 1985, no Instituto do Coração, em São Paulo. Na manhã seguinte, Sarney foi confirmado presidente da República, exercendo o cargo até o fim do mandato, em março de 1990.

livros reutilizáveis (BRASIL, 1985). Diretrizes que, na análise de Filgueiras (2011), possibilitam “o acesso do livro didático a todos os estudantes do país, implicam impressionantes gastos públicos em educação e, por meio do processo da avaliação, estabelecem o que deve ser lido pelos alunos brasileiros, determinando o conhecimento aceito como legítimo” (p. 4).

Todavia, para além dos impactos gerados no âmbito escolar, a compra em massa de livros didáticos pelo PNLD traz à tona outra faceta do programa: o seu viés mercadológico. Sobre esse aspecto, Munakata (1997) relembra que desde a sua criação, o programa tem contribuído, em larga escala, para o crescimento das grandes editoras do país, visto que quase “toda a produção [...] está previamente vendida antes mesmo da execução da impressão e do acabamento” (p. 54). Em 1986, por exemplo, a Ática produziu “nove milhões de livros de literatura e 16 milhões de didáticos; destes a FAE<sup>70</sup> havia adquirido 11 milhões, correspondentes a 37,5% de toda a produção da empresa. A Editora do Brasil havia vendido cerca de 66% de sua produção para a FAE e a Saraiva, aproximadamente 60%” (MUNAKATA, 1997, p. 57). Isso significa que “cinco editoras acumularam 85% da demanda do Programa, ficando 15% restantes distribuídos entre 40 editoras. Em outras palavras, cinco editoras ficaram encarregadas de produzir cerca de 47 milhões de materiais (quase 10 milhões por editora)” (MUNAKATA, 1997, p. 57), colocando o Estado na condição de cliente potencial do mercado editorial de didáticos.

Em meio a esse contexto de mudanças políticas, sociais e educacionais, são produzidos os compêndios de José Dantas<sup>71</sup>, publicados pela Editora Moderna<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Instituída em 1983, a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) era um órgão “ligado ao Ministério da Educação e do Desporto [...] responsável pela compra dos livros didáticos para serem distribuídos às escolas públicas de todo o Brasil” (MUNAKATA, 1997, p. 46). Foi extinta em 1996, dando lugar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

<sup>71</sup> Professor e historiador brasileiro, José Dantas produziu importantes estudos sobre História Geral e do Brasil. Como autor de livros didáticos, especializou-se na historiografia brasileira, produzindo análises sob a ótica marxista, por onde buscou tecer uma escrita ancorada não na ação dos “notáveis” sujeitos históricos, mas, sobretudo, nas vivências cotidianas das pessoas consideradas comuns, aquelas que são a base do processo histórico, isto é, as classes oprimidas. Entre as suas principais publicações, destacam-se as obras *História do Brasil: dos habitantes primitivos à Independência* (1984), *História do Brasil: da Independência aos dias atuais* (1984), *História Geral: dos povos primitivos à formação do capitalismo* (1985), *História Geral: da formação do capitalismo ao mundo atual* (1985) e *História do Brasil: das origens aos dias atuais* (1989).

<sup>72</sup> Criada em 1968 pelos professores Ricardo Feltre, Carlos Marmo e Setsuo Yoshinaga, a Editora Moderna iniciou as suas atividades no segmento de livros didáticos com a produção de compêndios de Química e Geometria para o ensino de 2º grau. Tornou-se, em 1997, a quarta maior editora do Brasil, faturando US\$ 78 milhões por ano. Em 2001, foi comprada pela multinacional espanhola Santillana. Cf. Cassiano (2005).

entre 1984 e 1989, os quais já figuram nos guias para indicação de livro didático do PNLD, em particular nos anos de 1987, 1988, 1991 e 1992 (seja na edição original ou em edições posteriores). Obras que, de um lado, possuem um formato gráfico semelhante às de S. B. de Holanda e, de outro, apresentam maior volume de conteúdos e abordagens mais críticas. O que se dá a ver tanto pela existência de um capítulo específico sobre a ditadura em ambos os títulos quanto pelo maior número de páginas na representação do período. O livro *História do Brasil: da Independência aos dias atuais* (1984) tem 19 capítulos e 144 páginas, ao passo que *História do Brasil: das origens aos dias atuais* (1989) tem 25 capítulos – distribuídos em 3 unidades (Colônia, Império, República) – e 288 páginas. Somando os dois livros, são destinadas 27 páginas (ou 6,2%) para abordar a ditadura civil-militar – um aumento de quase três vezes em comparação com as produções buarqueanas.

Título	Sumário	Capítulo(s) que trata(m) da ditadura
História do Brasil: da Independência aos dias atuais (1984)	A organização do Estado brasileiro / O 1º Reinado chega ao fim / A fase regencial / Funcionamento polít. no 2º Reinado / A política externa do 2º Reinado / A economia cafeeira durante o Império / A imigração europeia para o Brasil no séc. XIX / Transformações econ. no Brasil durante o séc. XIX / A soc. brasileira no séc. XIX / Do Império à República / A cultura brasileira no séc. XIX / A organização do regime republicano / A República dos Coronéis Fazendeiros (1894-1918) / A crise da Rep. dos Coronéis Fazendeiros / A 2ª República (1930-1937) / A 3ª Rep. e o Estado Novo (1937-1945) / A 4ª República (1945-1964) / O Brasil recente / Aspectos do desenv. cultural brasileiro no séc. XX	O Brasil Recente
História do Brasil: das origens aos dias atuais (1989)	O Índio brasileiro antes da conquista pelos europeus / A expansão marítimo-comercial europeia no sec. XV / Visão geral da colonização / Organização político-administrativa da colônia / O avanço da colonização para o interior / A luta colonialista europeia pela partilha das terras portuguesas na América / A economia colonial / Vida social e polít. na colônia / O processo de emancipação polít. do Brasil / A org. do Estado brasileiro / Centralismo, parlamentarismo e conflitos na Regência / Conservadores e liberais: lutas pelo poder / A lavoura cafeeira e seus problemas no séc. XIX /	O Brasil provisório: do golpe de 1964 à Nova República

	Transformações econ. e sociais no séc. XIX / A polít. externa do 2º Reinado na bacia Platina / A crise do regime monárquico e a proclamação da República / A organização da República / O Estado oligárquico / Economia e sociedade na Rep. oligárquica / O colapso do Estado oligárquico / Da oligarquia ao populismo (1930-1937) / O Estado Novo (1937-1945) / A luta entre o nacionalismo e o processo de internacionalização do Brasil (1945-1954) / A crise do populismo (1954-1964) / O Brasil provisório: do golpe de 1964 à Nova República	
<b>Espaço destinado à ditadura na soma dos livros</b>		27 págs. (6,2%)

Quadro 4 – Disposição dos conteúdos nos livros de José Dantas  
Fonte: O autor (2024)

Elaborados com uma estrutura de conteúdos parecida com os de Dantas, os manuais didáticos de Gilberto Cotrim<sup>73</sup>, publicados pela Editora Saraiva<sup>74</sup> no fim dos anos 1980 e decorrer dos anos 1990, diferem-se de seus antecessores no que se refere, sobretudo, aos aspectos visual e pedagógico. Nesse quesito, passam a incorporar recursos didáticos que não se fizeram presentes nas publicações anteriores, tais como objetivos de estudo ao início de cada capítulo, textos com temáticas para reflexão e debate e também exercícios de aprendizagem integrados aos livros.

<sup>73</sup> Gilberto Cotrim é um historiador brasileiro com longa experiência como autor de livros didáticos, tendo publicações, sobretudo, nas áreas de História, Educação, Filosofia e Direito. Nos anos 1970 e 1980, foi professor de História no então ensino de 1º grau, época em que também fez parte do movimento de oposição à “História tradicionalmente ensinada e de uma certa renovação nos livros didáticos” (FILGUEIRAS; NEVES, 2019, p. 78). Em 1996, foi eleito presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE). Entre as suas principais obras, destacam-se *Educação Moral e Cívica: para uma geração consciente* (1984), *História do Brasil: da Independência à “Nova República”* (1989), *Acorda Brasil: o que você deve saber sobre a Constituição* (1991), *Educação: para uma escola democrática* (1993), *História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais* (1997), *História Global* (1998), *História do Brasil: um olhar crítico* (1999), *Saber e Fazer História: História Geral e do Brasil* (2000) e *Historiar* (2018).

<sup>74</sup> Fundada por Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva em 1910, a referida editora começou as suas atividades comercializando livros usados nas cercanias da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo, sob o nome de Livraria Acadêmica. Embora tenha iniciado a produção de didáticos ainda no fim dos anos 1930, só ganhou projeção nesse segmento a partir de 1970, “editando uma coleção de livros de Matemática para o então curso ginásial *Matemática na escola renovada*, do professor Scipione Di Pierro Netto, que fez grande sucesso” (CASSIANO, 2005, p. 293). Em 1997, tornou-se a terceira maior editora do Brasil, com faturamento anual de US\$ 81,8 milhões.

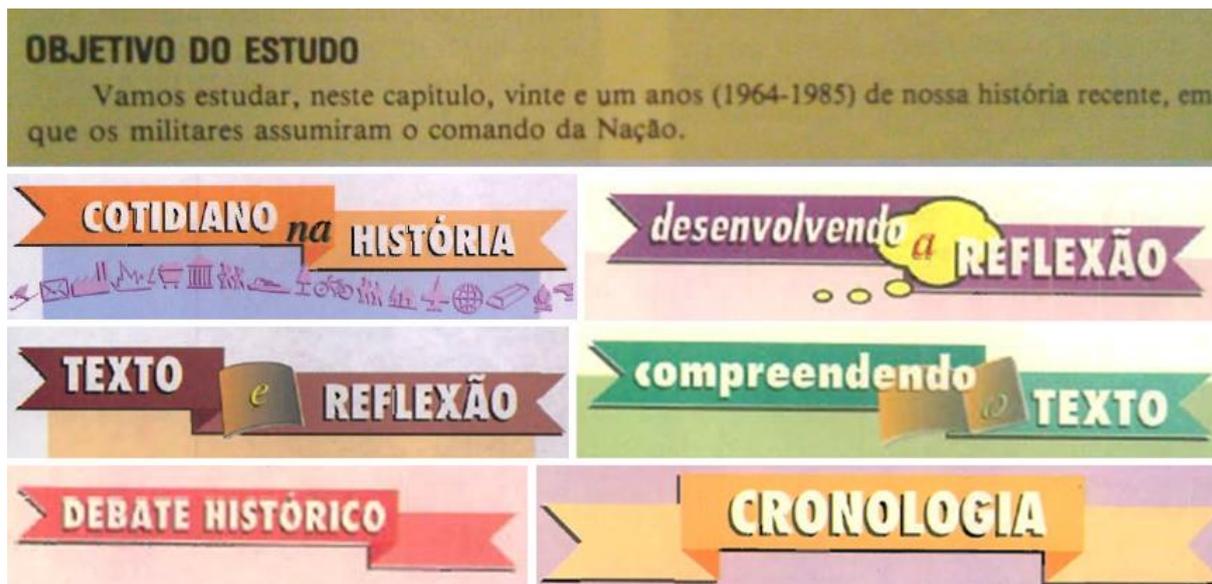


Figura 4 – Novos recursos didáticos nas obras de Gilberto Cotrim (reprodução parcial)  
Fonte: Cotrim (1989; 1997)

Como se observa a partir de Rocha (2008), os livros do autor atravessaram um período em que “já existia um maior incentivo para a pesquisa e novas tecnologias para a produção de um material didático que atendesse as exigências da sociedade brasileira que naquela época vivenciava diferentes desafios” (p. 146). É nesse ínterim também que o PNLD ganha mais solidez e projeção nacional, superando os entraves econômicos encontrados em sua primeira fase, na qual ainda não havia regularidade na aplicação dos recursos e nem universalidade na distribuição dos livros, o que impedia o programa de atender todos os alunos da rede pública de educação básica. Mais estruturado, porém, o programa alcança êxito a partir de 1996,

à luz de reformas na educação implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em que se pressupõe e, de fato, se implementa gradativamente, a compra e a distribuição universal de livros didáticos (de todas as disciplinas escolares) para todos os estudantes dos ensinos fundamental e médio da educação básica da rede pública brasileira, que representam, aproximadamente, 90% dos alunos matriculados nestes níveis de ensino (CASSIANO, 2013, p. 4).

Somam-se a isso as mudanças advindas dos processos de avaliação dos conteúdos, aspectos metodológicos e conceitos utilizados nos manuais didáticos adquiridos pelo Ministério da Educação (MEC), visando à correção, atualização e

qualificação desses materiais<sup>75</sup>. Panorama que, direta ou indiretamente, repercutiu nas publicações de Cotrim – em especial, na mais recente – as quais apresentam conteúdos com teor conceitual mais atualizado e em conformidade com as aspirações histórico-político-sociais que abrolhavam à época, percorrendo eventos que vão da proclamação da Independência (1822) à redemocratização (1985).

Nesse enfoque, o livro *História do Brasil: da Independência à “Nova República”*<sup>76</sup> (1989) é escrito em 26 capítulos, 3 unidades<sup>77</sup> e 166 páginas, a partir de um formato gráfico que equilibra textos e imagens. Por sua vez, *História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais* (1997), publicado já sob a égide da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>78</sup> e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>79</sup>, traz, ao longo de 15 capítulos e 159 páginas, uma abordagem mais dinâmica da história brasileira, em meio a uma profusão de mapas e fontes iconográficas. A ênfase recai, de modo particular, sobre os novos temas da história (cotidiano, vida privada, sujeitos comuns, mentalidades), deixando em segundo plano a ideia de linha histórica evolutiva – uma evidência de que estava em marcha no período um movimento de renovação da historiografia didática. Juntas, as duas obras destinam 30 páginas (o equivalente a 9,2% da área total dos compêndios) para a temática da ditadura civil-militar – uma elevação de 11% em relação aos livros de José Dantas.

Título	Sumário	Capítulo(s) que
--------	---------	-----------------

<sup>75</sup> Em 1996, o MEC compôs uma comissão para avaliar os livros mais requisitados pelos docentes em cada disciplina. Segundo Célia Cassiano (2005), o levantamento apontou que o órgão “vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos” (p. 285). Diante desse cenário, o governo “passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação prévia, cujos resultados são divulgados nos *Guias de livros didáticos*, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático” (p. 285).

<sup>76</sup> Livro escrito em coautoria com Álvaro Duarte de Alencar, que também é autor das coleções *História do Brasil: evolução econômica, política e social* (de autoria própria) e *História do Brasil: para uma geração consciente* (em parceria com Gilberto Cotrim), publicadas originalmente nos anos 1980.

<sup>77</sup> Unidades assim intituladas: 1 – *Brasil Império: da Independência à queda da Monarquia*; 2 – *Brasil República: da Proclamação a 1930*; 3 – *Brasil República: da Era Vargas à “Nova República”*.

<sup>78</sup> Promulgada em 1996, a LDB traz à baila questões como a inclusão, a igualdade e a pluralidade de acesso à educação, o respeito à liberdade de pensamento e à diversidade étnico-racial, o pleno desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

<sup>79</sup> Publicados entre 1997 e 1998, os PCNs visam orientar o exercício do magistério e estabelecer padrões de ensino no Brasil. Estão divididos por área de conhecimento e têm no horizonte uma proposta de ensino interdisciplinar e que articula a qualificação para o trabalho com o exercício da cidadania. No caso da disciplina de História, propõem um ensino mais crítico, dinâmico e abrangente, admitindo o trabalho com diferentes fontes, de modo a “oferecer maior autonomia intelectual colocando o educando em contato com os diversos registros humanos” (ROCHA, 2008, p. 82).

		<b>trata(m) da ditadura</b>
História do Brasil: da Independência à “Nova República” (1989)	Os grupos políticos e a Independência / As dificuldades da Independência / A constituição brasileira do Império / A Confederação do Equador e a Independência Cisplatina / A abdicação de D. Pedro I / O governo das regências / Rebeliões do período regencial / O 2º Reinado e a atividade política / O Império sufocando as últimas revoltas / A Questão Christie e a Questão Platina / A Guerra do Paraguai / Desenv. econômico do 2º Reinado / Panorama cultural durante o 2º Reinado / O processo de abolição da escravidão / A queda da Monarquia e o nascimento da República / A instalação do regime republicano / A consolidação do regime republicano / A política dos governadores / A crise da República Velha / A Revolução de 1930 / Período getulista de 1930 a 1937 / O Estado Novo (1937-1945) / O governo Dutra e o retorno de Vargas / Os governos de Juscelino, Jânio e Goulart / O regime militar (1964-1985) / O Brasil e a “Nova República”	O regime militar (1964-1985)
História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais (1997)	Da Independência à Constituição de 1824 / Da Confederação do Equador à abdicação de D. Pedro I / A Regência e a organização do poder / As revoltas provinciais / o jogo político no 2º Reinado / Política externa do 2º Reinado / As transformações socioeconômicas / Abolição da escravidão e queda da Monarquia / Instalação e consolidação da República / A República Velha / Revoltas na República Velha / O período getulista / O período democrático / A ditadura militar / O Brasil contemporâneo	A ditadura militar
<b>Espaço destinado à ditadura na soma dos livros</b>		30 págs. (9,2%)

Quadro 5 – Disposição dos conteúdos nos livros de Gilberto Cotrim  
Fonte: O autor (2024)

Padrão que não apenas permanece como ainda é ampliado nas publicações dos anos 2000, quando houve um importante crescimento da produção historiográfica brasileira, a partir do qual novos “temas e objetos foram investigados e os resultados dessas análises eliminaram enormes silêncios dos diferentes espaços e tempos” (ROCHA, 2008, p. 90). Em meio a essas novas publicações, aumentaram também os estudos sobre a ditadura, fazendo emergir novas concepções históricas, recortes temporais e abordagens temáticas sobre o contexto,

denotando, portanto, “que a produção historiográfica brasileira tem se esforçado, por meio de vieses teóricos distintos, para descortinar cada vez mais o passado recente da história do Brasil” (SOUSA, 2018, p. 56), justamente por “afetar uma comunidade de leitores que ultrapassa os limites do debate acadêmico-disciplinar da história [...], tendo em vista o trauma e as permanências da experiência ditatorial na conformação do modelo democrático representativo que a sucedeu” (PINHA, 2020, p. 41-42). Na ótica de Mariana Joffily (2018), esse promissor acréscimo de pesquisas nas imediações da temática é depositário de uma multiplicidade de fatores que, gradativamente,

contribuíram para o crescimento do interesse público no tema. Na academia, a distância temporal, a abertura e disponibilização de arquivos – como os das Delegacias de Ordem Política e Social [DOPS], do Projeto Brasil: *Nunca Mais* ou o arquivo Ana Lagoa – e o paulatino desenvolvimento da área de História do Tempo Presente favoreceram a expansão do campo. Novelas, filmes, documentários, peças teatrais, publicação de depoimentos, na área cultural e as políticas públicas voltadas à reparação de vítimas colaboraram igualmente a fazer aumentar a curiosidade sobre esse passado recente. Teve papel importante, ainda, a eleição em 2002 do sindicalista, líder das greves do ABC nos anos 1980 e dirigente do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva (JOFFILY, 2018, p. 223, grifo da autora).

Na esteira dessa questão, Carlos Fico (2004) aponta que, entre 1971 e 2000, foram produzidas 214 dissertações e teses sobre a ditadura civil-militar no Brasil. Hoje, porém, esse número é bastante superior. Em levantamento feito no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES<sup>80</sup>, foram encontradas 1876 pesquisas sobre o assunto, somando as dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em História e em Educação. Entre as temáticas investigadas, localizam-se abordagens sobre a produção artística e cultural do período (principalmente no âmbito da música, da literatura, do teatro, da TV e do cinema), as questões econômicas, a participação de segmentos civis no golpe de 1964, a atuação da oposição e da luta armada (com vistas aos testemunhos de partícipes da chamada resistência democrática), assim como as que se concentram no âmbito da imprensa, da censura e dos movimentos sociais, evidenciando, por exemplo, como a repressão

---

<sup>80</sup> Levantamento realizado na referida plataforma em janeiro de 2022.

militar atingiu com ímpeto os estudantes, os camponeses, os indígenas, os negros, as mulheres e os homossexuais.

Do mesmo modo, a memória<sup>81</sup> tem despontado, nos últimos anos, como problema, fonte ou objeto de pesquisa acerca da ditadura, adquirindo não só mais espaço na historiografia como também “contribuindo para a aproximação tensa e conflituosa deste campo com o espaço público e com as disputas políticas” (DAHÁS, 2019, p. 2). Para além desse aspecto, Nashla Dahás (2019) acrescenta que os estudos de memória têm provocado, desde o início do século XXI, pretensas “reflexões na área acadêmica sobre o papel social do(a) historiador(a) e sua participação no processo social mais amplo de produção e transformação de consciência histórica” (p. 8), amplificando, por conseguinte, as representações da temática na literatura escolar. Concomitantemente a essas variáveis investigativas, tem havido ainda uma atenção especial, por parte dos pesquisadores, à cena política e sua relação direta com o aparato estatal, cuja

análise dos conflitos entre classes, partidos, dissidências, organizações, frentes políticas, ‘movimentos’ etc. [...] tem de ser complementada, necessariamente, pela compreensão das relações de força e influência entre grupos, *cliques*, facções no interior do Estado (CODATO, 2004, p. 13, grifo e aspas do autor).

Elementos que, sem dúvida, explicitam a projeção acadêmica e a relevância social que a temática tem ganhado nos últimos anos e conformam uma renovação teórico-interpretativa nos domínios da historiografia especializada. Para Fico (2004), tal renovação ocorre especialmente com a chegada da Nova História ao Brasil, corrente que se notabiliza, sobretudo, pela “valorização do indivíduo e de sua subjetividade em oposição às leituras ‘tradicionais’ (marxistas ou dos *Annales* dos

---

<sup>81</sup> Compreendida, aqui, como um conceito que trabalha, entre outras coisas, com o registro das múltiplas vivências de indivíduos e grupos sociais no tempo-espaço. Em seu rol de definições, pode-se destacar “o estabelecimento de nexos entre o presente e experiências vividas no passado; capacidade de conservar ou reter ideias previamente adquiridas; construção simbólica e elaboração de sentidos para o que passou; atualização do passado no eterno presente, processo ativo de registro e transmissão de lembranças e de retenção do esquecimento” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 26). Dotada dessas condições, a memória fornece à história – e outras ciências humanas – uma importante matéria-prima, seja em termos de ampliação e diversificação das fontes documentais ou no que diz respeito às identidades individuais e coletivas, sobretudo por abrir perspectivas “para a compreensão de que [...] as diferentes demandas dos grupos sociais geram muitas vezes conflitos e disputas de memórias, e que o ensino da história pode ser exatamente um instrumento para estabelecer de forma mais clara as distinções entre a memória e a história” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 31).

anos 50 e 60) de cunho estrutural” (p. 40, aspas do autor), dando vazão, como complementa Joffily (2018, p. 222), a um “processo que coincidiu de forma notável com o crescimento, no âmbito acadêmico, de críticas às esquerdas dos anos 1960 e 1970, em particular à opção pela luta armada”. O que não significa, obviamente, o abandono total da perspectiva de classe e/ou de seus desdobramentos socioeconômicos, mas deflagra o rompimento com as suas “insuficiências teóricas [...] (notadamente o ‘determinismo economicista’)” (FICO, 2004, p. 40, aspas do autor), consolidando, a partir do final de 1980, um paradigma meta-histórico alinhavado, vale realçar, com os estudos de memória, das mentalidades, do cotidiano e das práticas culturais de modo geral.

Somados à maneira como as instituições, através de políticas públicas, passaram a tratar do tema e à crescente inserção e participação de diferentes grupos sociais<sup>82</sup> nas instâncias de poder e nos debates políticos, posicionando, com isso, “a história no centro de um campo extremamente disputado, para o qual confluem interesses acadêmicos, políticos, midiáticos e sociais” (JOFFILY, 2018, p. 243), esses aspectos contribuíram para dar à historiografia didática uma nova roupagem, desencadeando representações mais aprofundadas dos eventos históricos, uma vez que as carências de interpretação do presente levam a novas abordagens que, por sua vez, possibilitam análises mais abrangentes e críticas sobre o passado (RÜSEN, 2001, 2007b).

Um exemplo dessas mudanças são os livros da coleção *Projeto Araribá: História*<sup>83</sup>, publicados pela Editora Moderna e tendo como editora responsável a historiadora Maria Raquel Apolinário<sup>84</sup>, nos quais há um formato gráfico que também

---

<sup>82</sup> A partir dos anos 2000, houve, como indica Joffily (2018, p. 232), “maior pluralidade de vozes e atores” na cena política, principalmente após a chegada de membros históricos do Partido dos Trabalhadores (PT) às instâncias de poder. Em virtude desse fenômeno, “ex-militantes políticos deixaram de ocupar apenas as plateias, como na década anterior, e passaram a compor as mesas de debates, ao lado de pesquisadores do tema, sinal de sua legitimação social como atores e testemunhas do período” (JOFFILY, 2018, p. 232-233). Como resultado imediato, houve, portanto, uma “ampliação significativa dos temas de pesquisa e uma enxurrada de publicações sobre 1964” (p. 233), especialmente acerca do caráter militar/civil-militar da ditadura e de sua periodização.

<sup>83</sup> A palavra Araribá diz respeito a algumas espécies de árvores nativas do Brasil e, segundo Silva (2012), foi escolhida para intitular a coleção por representar as raízes históricas do país, evidenciando “a necessidade de fortalecer, de certa forma, a identidade nacional na escolha do nome” (p. 105).

<sup>84</sup> Além de M. Raquel Apolinário (graduada em História pela USP e professora das redes municipal e estadual de ensino), os compêndios possuem os seguintes coautores: César da Costa Júnior (graduado em História pela USP e professor da educação básica), Cristina Mura (graduada em História e mestre em Ciências da Comunicação pela USP) e Ricardo Augusto H. Melani (mestre em Filosofia pela PUC-SP e professor na mesma instituição) em ambas as edições; Dolores Pérez Vasconcellos (graduada em História pela PUC-SP), João Carlos Agostini (graduado em História pela USP e professor da educação básica) e Carlos Eduardo Silveira Matos (jornalista) na edição de 2003;

privilegia as fontes iconográficas, mas se diferencia pela organização dos conteúdos. Nesse novo formato, os temas passam a ser apresentados por unidades e não por capítulos, sendo cada unidade composta por subtemas e atividades de aprendizagem (cf. figura 5). Na expressão da autora, essa estrutura de conteúdos tem o objetivo de “levar o aluno a compreender a história com mais profundidade, conectando melhor o passado e o presente” (APOLINÁRIO *et al.*, 2003, n.p.), de modo a “contribuir para formá-lo como cidadão crítico e participativo” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, n.p.).

Unidade 1	Unidade 7	Unidade 8
<h3>A era do imperialismo</h3> <p>10</p> <p><b>1 Segunda Revolução Industrial, 12</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A expansão da Revolução Industrial, 12</li> <li>• A industrialização na Alemanha, 12</li> <li>• A expansão industrial da Rússia e do Japão, 12</li> <li>• A industrialização nos Estados Unidos, 13</li> <li>• A era do capitalismo financeiro, 14</li> <li>• Da concorrência ao monopólio, 14</li> </ul> <p><b>2 As novas tecnologias, 15</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A indústria e os novos inventos, 15</li> <li>• Os transportes e as comunicações, 16</li> <li>• Para que serve a tecnologia?, 17</li> </ul> <p><b>3 A era dos impérios, 18</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A expansão colonial capitalista, 18</li> <li>• O império colonial britânico, 19</li> <li>• O império colonial francês, 20</li> <li>• A expansão da Alemanha e da Itália, 20</li> <li>• Outros impérios coloniais, 21</li> <li>• Conflitos nas colônias, 21</li> </ul> <p>■ <b>Atividades, 22</b></p> <p><b>4 O surgimento da sociedade de massas, 26</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O crescimento populacional, 26</li> <li>• As migrações ultramarinas, 26</li> <li>• A formação de um imenso mercado, 27</li> <li>• A indústria alimentar, 27</li> </ul> <p><b>5 Da cultura erudita à cultura de massa, 28</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A popularização das artes, 28</li> <li>• A arte supera as fronteiras nacionais, 28</li> <li>• A indústria do lazer e da arte, 29</li> <li>• O cinema, 29</li> </ul> <p>■ <b>Atividades, 30</b></p> <p><b>Em foco:</b> A expansão imperialista na África, 34</p> <p><b>Compreender um texto:</b> África: novos conflitos, novos personagens, 40</p>	<h3>Democracia e ditadura no Brasil</h3> <p>190</p> <p><b>1 O Brasil depois de 1945, 192</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O retorno à democracia, 192</li> <li>• A Constituição de 1946, 192</li> <li>• O governo Dutra, 192</li> <li>• O segundo governo Vargas, 193</li> <li>• Política de desenvolvimento industrial, 193</li> <li>• Tensões sociais, 194</li> <li>• A campanha contra o presidente, 194</li> </ul> <p><b>2 Os “anos dourados”, 195</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cinquenta anos em cinco”, 195</li> <li>• Desenvolvimento regional, 195</li> <li>• Investimentos estrangeiros, 195</li> <li>• O crescimento econômico, 196</li> <li>• Brasília: o sonho realizado de JK, 196</li> <li>• Um presidente excêntrico: Jânio Quadros, 197</li> <li>• A ação de “forças terríveis”, 197</li> </ul> <p><b>3 O governo João Goulart e o golpe de 1964, 198</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A batalha pela posse de Jango, 198</li> <li>• Reformas sociais no campo, 198</li> <li>• As reformas de base, 199</li> <li>• O avanço da mobilização social e o golpe, 199</li> </ul> <p>■ <b>Atividades, 200</b></p> <p><b>4 O fim das liberdades democráticas, 202</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um regime apoiado na repressão, 202</li> <li>• Os custos da estabilização, 202</li> <li>• Novas restrições à democracia, 203</li> <li>• Os anos de chumbo, 203</li> </ul> <p><b>5 Repressão e abertura, 204</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A luta armada, 204</li> <li>• Os descaminhos da abertura, 204</li> <li>• Investimentos em infra-estrutura, 205</li> <li>• A reorganização dos trabalhadores, 205</li> <li>• A caminho da democracia plena, 205</li> </ul> <p><b>6 A redemocratização e o governo Sarney, 206</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A campanha das diretas, 206</li> <li>• O primeiro presidente civil, 206</li> <li>• Um imprevisto dramático, 206</li> <li>• O governo José Sarney, 207</li> <li>• Ruído a uma nova Constituição, 207</li> </ul> <p>■ <b>Atividades, 208</b></p> <p><b>Em foco:</b> O futebol: uma paixão brasileira, 214</p> <p><b>Compreender um texto:</b> Uma campanha irretocável, 218</p>	<h3>A nova ordem mundial</h3> <p>220</p> <p><b>1 O fim da União Soviética, 222</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• União Soviética: Um mosaico de povos, 222</li> <li>• Uma grande potência industrial, 222</li> <li>• A crise que levou às reformas, 222</li> <li>• As reformas de Gorbatchev, 223</li> <li>• O fim da União Soviética, 223</li> </ul> <p><b>2 O fim do socialismo no Leste Europeu, 224</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O socialismo no Leste Europeu, 224</li> <li>• As revoluções pela democracia, 225</li> <li>• As repúblicas federadas da Iugoslávia, 225</li> <li>• O início da guerra civil, 225</li> <li>• A guerra civil na Bósnia, 226</li> </ul> <p><b>3 A nova ordem mundial, 228</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A hegemonia norte-americana, 228</li> <li>• As guerras contra o Iraque, 228</li> <li>• Reações contra o império, 229</li> </ul> <p>■ <b>Atividades, 230</b></p> <p><b>4 A globalização e seus efeitos, 232</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A globalização da economia, 232</li> <li>• Características da globalização, 232</li> <li>• Os efeitos socioculturais da globalização, 233</li> <li>• A América Latina no mundo globalizado, 234</li> <li>• Os países latino-americanos e os blocos econômicos, 234</li> <li>• O Mercosul, 235</li> <li>• O Nafta, 235</li> </ul> <p><b>5 O planeta pede socorro, 236</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O ambiente no mundo globalizado, 236</li> <li>• O aquecimento global, 236</li> <li>• Água, tesouro do planeta Terra, 236</li> <li>• Lixo: o que fazer com ele?, 237</li> </ul> <p><b>6 O Brasil na nova ordem mundial, 238</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A volta das eleições diretas para presidente, 238</li> <li>• Governo Collor: o confisco da poupança, 239</li> <li>• O fim do caçador de marajás, 239</li> <li>• Itamar Franco e o Plano Real, 239</li> <li>• O primeiro mandato de FHC, 240</li> <li>• O fim da era FHC, 240</li> <li>• O governo Lula, 241</li> </ul> <p><b>7 Um balanço do Brasil contemporâneo, 242</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modernização econômica, 242</li> <li>• Os custos sociais da globalização, 242</li> <li>• Mudanças na tecnologia, 243</li> <li>• A revitalização do cinema, 243</li> </ul> <p>■ <b>Atividades, 244</b></p> <p><b>Em foco:</b> Fome: a grande vergonha da nossa civilização, 250</p> <p><b>Compreender um texto:</b> Nosso país tem fome, 254</p> <p>Bibliografia, 256</p>

Figura 5 – A organização dos conteúdos na coleção *Projeto Araribá* (reprodução parcial)

Fonte: Apolinário *et al.* (2006, n.p.)

Convém realçar que a primeira obra em análise, publicada em 2003, tem 8 unidades e 209 páginas, das quais aproximadamente 20 são destinadas à ditadura civil-militar. Já a segunda, publicada em 2006<sup>85</sup>, também possui 8 unidades, porém conta com um número mais elevado de páginas: são 256, sendo 22 voltadas para o regime ditatorial. Ao todo, os dois compêndios abordam a ditadura ao longo de 42 páginas (o que equivale a 9% da área total dos livros) — 40% a mais que as obras

Cândido Domingues Granjeiro (mestre em História pela UNICAMP) e Sílvia Carvalho Ricardo (mestre e doutora em História Econômica pela USP) na edição de 2006.

<sup>85</sup> Essa edição foi a mais vendida no PNLD de 2008. Cf. Silva (2009).

de Cotrim, transparecendo, com efeito, uma preocupação maior em representar o contexto de modo aprofundado e crítico.

<b>Título</b>	<b>Sumário</b>	<b>Unidade(s) que trata(m) da ditadura</b>
Projeto Araribá: História (2003)	A era do imperialismo / A República chega ao Brasil / A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa / A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial / A Era Vargas / O mundo bipolar / Democracia e ditadura no Brasil / A nova ordem mundial	Democracia e ditadura no Brasil
Projeto Araribá: História (2006)	A era do imperialismo / A República chega ao Brasil / A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa / A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial / A Era Vargas / O mundo bipolar / Democracia e ditadura no Brasil / A nova ordem mundial	Democracia e ditadura no Brasil
<b>Espaço destinado à ditadura na soma dos livros</b>		42 págs. (9%)

Quadro 6 – Disposição dos conteúdos na coleção *Projeto Araribá*

Fonte: O autor (2024)

Em igual passo apresentam-se os livros de Alfredo Boulos Júnior<sup>86</sup>, publicados pela Editora FTD<sup>87</sup> entre 2009 e 2015. Sob o título *História: Sociedade e Cidadania*, as obras do autor também conjugam textos e imagens, dando ênfase à leitura e interpretação de fontes iconográficas, mapas e charges, além de estabelecer diálogo com os espaços digitais (*sites, blogs* etc.) – uma inovação em relação aos compêndios anteriores, que não dispunham de tais instrumentos. Vale

<sup>86</sup> Experiente autor de livros didáticos e paradidáticos, Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação pela PUC-SP e mestre em História Social pela USP. Foi professor das redes pública e particular de ensino e ministrou aula em cursos pré-vestibulares. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) do governo do Estado de São Paulo. É também autor das coleções *Construindo nossa memória* e *O sabor da história*.

<sup>87</sup> A mais antiga entre as editoras pesquisadas, a FTD (sigla que remete às iniciais de Frère Théophane Durand – diretor-geral da *Congregação Marista*) iniciou as suas atividades em 1883. Desde então, tem concentrado esforços na produção de livros didáticos. De acordo com Cassiano (2005), até a década de 1930 “os livros da FTD usados no Brasil eram impressos na França, mas aos poucos, a gráfica Siqueira, em São Paulo, passou a imprimir a maioria dos livros. A distribuição, que inicialmente era feita pelos próprios irmãos maristas, passou para a Livraria Francisco Alves” (p. 294). Somente em 1963 a Coleção FTD transformou-se em Editora FTD, obtendo autonomia no processo de edição e distribuição de suas obras. Em 1997, o faturamento anual da empresa chegou à casa dos US\$ 129 milhões, levando-a ao posto de segunda maior editora do Brasil.

dizer que o livro de 2009 possui 19 capítulos, 6 unidades<sup>88</sup> e 320 páginas, e o de 2015 tem 16 capítulos, 4 unidades<sup>89</sup> e 336 páginas<sup>90</sup>. Em ambos os títulos a ditadura ganha mais espaço, havendo dois capítulos para o período na obra de 2009, com 16 e 14 páginas, respectivamente, e um capítulo de 27 páginas na publicação de 2015. No total, são destinadas 57 páginas (ou 8,7%) para retratar a temática (36% de aumento em relação ao *Projeto Araribá*), que, em face das recentes transformações históricas, políticas e sociais<sup>91</sup>, passa a ter não só um maior número de páginas como também novos contornos e problematizações, apurados na sequência da pesquisa.

Título	Sumário	Capítulo(s) que trata(m) da ditadura
História: Sociedade e Cidadania (2009)	Industrialização e imperialismo / A 1º Guerra Mundial / A Revolução Russa / República Velha: dominação / República Velha: resistência / A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo / A 2ª Guerra Mundial / O 1º governo Vargas / A Guerra Fria / Independências: África e Ásia / O socialismo real: China, Vietnã e América Latina / Guerra e paz no Oriente Médio / Dutra e Getúlio: redemocratização limitada / De Juscelino a Jango: crescimento econômico e populismo / Regime militar: de Castelo Branco a Médici / A distensão do Regime militar: Geisel a Sarney / O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu / A nova ordem internacional / Brasil contemporâneo: de Collor a Lula	Regime militar: de Castelo Branco a Médici  A distensão do Regime militar: Geisel a Sarney
História: Sociedade e Cidadania (2015)	Industrialização e imperialismo / A 1º Guerra Mundial / A Revolução Russa / 1ª República: dominação / 1ª República: resistência / A Grande Depressão, o	Regime militar

<sup>88</sup> Unidades assim intituladas: *A Era dos Impérios; República: dominação e resistência; Capitalismo, Totalitarismo e Guerra; O Mundo Dividido; Populismo e Ditadura no Brasil; A Nova Ordem Mundial.*

<sup>89</sup> Unidades assim intituladas: *Eleições: passado e presente; Política e propaganda de massas; Movimentos Sociais: passado e presente; Ética na política.*

<sup>90</sup> Como já assinalado, o título de 2009 esteve presente no PNLD de 2011, enquanto que o de 2015 fez parte do PNLD de 2017. Este último, vale reiterar, foi o mais vendido da disciplina na edição de 2017, com mais de 3 milhões de exemplares distribuídos nas escolas.

<sup>91</sup> Figuram entre essas transformações as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, e também a Comissão Nacional da Verdade (Lei nº 12.528/2011), que, somadas, contribuíram para representações históricas mais abrangentes nos manuais escolares, dando visibilidade a sujeitos socialmente desfavorecidos e historicamente silenciados, bem como disponibilizando documentos que permitiram novas problematizações e análises sobre o passado brasileiro. A esse respeito, ver dissertação de Ellen Natucha Pedroza Bezerra (2018), intitulada *Ensino de história e passados sensíveis: história e memória da ditadura militar nos livros didáticos do Brasil e da Argentina.*

	fascismo e o nazismo / A 2ª Guerra Mundial / A Era Vargas / A Guerra Fria / Independências: África e Ásia / O socialismo real: China, Vietnã e Cuba / Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática / Regime militar / O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu / A Nova Ordem Mundial / O Brasil na Nova Ordem Mundial	
<b>Espaço destinado à ditadura na soma dos livros</b>		57 págs. (8,7%)

Quadro 7 – Disposição dos conteúdos nos livros de Alfredo Boulos Jr.

Fonte: O autor (2024)

Na esteira dessas evidências, convém observar que houve, no correr dos anos, um crescimento de quase 50 páginas para abordar a ditadura, somando todos os exemplares – de menos de 10 páginas na década de 1970 para 57 páginas no decênio 2010-2020. Do ponto de vista comparativo, tal constatação desvela um acréscimo equivalente a 470% na abordagem ao tema, compondo, portanto, um dado substancialmente expressivo ao pôr em relação os manuais analisados. Isoladamente, porém, esses números não traduzem o teor qualitativo dos avanços registrados, sendo necessário verificar, a partir dos índices mensurados, o quanto as transformações logradas no período incidiram sobre as narrativas veiculadas nas publicações, qualificando-as – ou não – teoricamente. Tendo no horizonte essas mudanças, busca-se, nas duas próximas seções, abordar analiticamente cada compêndio, no intuito de identificar e compreender as concepções sobre a ditadura civil-militar no Brasil expressas pelos autores em suas respectivas obras, levando em conta a historicidade de cada contexto de produção e a relação entre a historiografia acadêmica e a didática, particularmente no que se refere ao trato dos conceitos relativos ao período em recorte.

#### 4 A DITADURA “ONTEM”: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES DIDÁTICAS ENTRE 1970 E 2000

*Por isso, cuidado, meu bem*

*Há perigo na esquina*

*Eles venceram e o sinal está fechado pra nós*

*Que somos jovens*

(Belchior – *Como Nossos Pais*)

Não é de hoje que os historiadores têm reunido esforços para (re)escrever sobre a ditadura civil-militar no Brasil. Como já apontado, existe uma gama crescente de estudos que tratam do tema e, à medida que o tempo avança, surgem novas problemáticas e questionamentos, bem como antigas percepções e narrativas vão sendo superadas, como a ideia “de que só após 1968 houve tortura e censura; a suposição de que os oficiais-generais não tinham responsabilidade pela tortura e o assassinato político, a impressão de que as diversas instâncias da repressão formavam um todo homogêneo e articulado” (FICO, 2004, p. 30), entre outros aspectos que, mais de meio século após o golpe que destituiu João Goulart e instaurou a ditadura no país, seguem em intenso debate.

No rol dessas discussões, localiza-se também a nomenclatura dada ao período, que até hoje é uma questão em aberto e suscita divergências no campo historiográfico. Isso ocorre, segundo Fico (2004), pela existência de diferentes vertentes oriundas, em geral, da ciência política, da teoria marxista, da historiografia militar e, mais recentemente, da chamada Nova História. Vertentes que ampliaram os olhares no entorno das terminologias aplicadas ao contexto e contribuíram de alguma maneira para o aprofundamento teórico por parte da historiografia especializada, sepultando, como indica Marcos Napolitano (2019), a iniciativa travada nos redutos de extrema direita de chamar “a deposição de Goulart de ‘revolução”” (p. 407, aspas do autor). O que fez com que a ditadura se tornasse “um dos primeiros eventos políticos do Brasil a ser consagrado na memória e na história como um ‘golpe de Estado’, e ser taxativamente chamado como tal na Imprensa e na opinião pública” (NAPOLITANO, 2019, p. 407, aspas do autor).

Essas questões, vale dizer, não se restringem ao campo acadêmico e reverberam com diferentes graus de intensidade na historiografia didática, que na

condição de produto da história, carrega sedimentos do contexto em que fora produzida, constituindo, portanto, um suporte privilegiado para se ter acesso aos conhecimentos e modos de pensamento considerados fundamentais em uma determinada época (BITTENCOURT, 1993; CHOPPIN, 2004). Tendo isso em vista, debruça-se, no decorrer desta seção, sobre os manuais didáticos de História elaborados entre 1970 e 2000, buscando compreender as concepções de ditadura expressas em tais obras. Cabe realçar que o recorte em questão figura, mormente, como forma de organização do texto, cuja preocupação maior é não compor uma seção analítica demasiadamente alongada e em capítulo único, sobrecarregando, a essa maneira, a leitura<sup>92</sup>. Para tanto, são percorridos, em cada publicação, os conceitos históricos alusivos ao período ditatorial, que, dispostos em categorias de análise, desvelam elementos caros ao processo investigativo e possibilitam deslindar o eixo narrativo predominante nas coleções de didáticos examinadas nesta etapa.

Nesse interesse, visa-se elucidar a denominação dada à deposição de João Goulart e à ditadura, a forma de abordagem às políticas econômicas, sociais e educacionais do governo militar, o modo de narrativa sobre a política de repressão, censura e crimes de Estado cometidos no período, o tipo de narrativa interposta aos opositores do regime e à luta armada e também o enfoque dado à abertura política. Aspectos que, ao serem observados, lançam luz sobre a maneira com que os historiadores de outrora compreendiam a ditadura e produziam conhecimento sobre esse contexto. Fazem parte, assim, deste primeiro momento de análise as obras de Sérgio Buarque de Holanda, José Dantas e Gilberto Cotrim, trazidas à baila na sequência da pesquisa.

#### 4.1 EM PLENO REGIME: A DITADURA NOS LIVROS DIDÁTICOS BUARQUEANOS

---

<sup>92</sup> Sob essa intencionalidade, foram compostas duas seções de análise: nesta primeira etapa, empreende-se o exame das obras mais antigas, agrupadas especialmente por terem mais pontos de semelhança do que de ruptura; na segunda parte, compõe-se a análise das obras mais recentes, já elaboradas após avanços sócio-político-educacionais importantes e caracterizadas, sobretudo, por progressos em termos de representação do contexto abordado e amplificação das narrativas, incluindo novos sujeitos históricos (os subalternizados), antes escamoteados ou secundarizados nos compêndios.

Os livros da *Coleção Sérgio Buarque de Holanda*<sup>93</sup> marcaram época e estiveram presentes em escolas de todas as regiões do país ao longo de pelo menos duas décadas, alcançando altos índices de vendagem no período, como já pontuado. Sua publicação, no início dos anos 1970, coincide, no entanto, com o recrudescimento da ditadura e elevação da repressão, momento em que muitos brasileiros foram perseguidos, torturados e mortos<sup>94</sup> e muitas obras culturais – músicas, peças teatrais, novelas, filmes e livros – foram censuradas. O que, de alguma forma, deve ter interferido no modo como os autores representaram didaticamente o período, pois como afirma Laima Mesgravis<sup>95</sup>, uma das coautoras dos compêndios, havia uma determinação do MEC para que não fossem abordadas nos livros didáticos as revoltas e insurreições brasileiras, sobretudo as deflagradas nos períodos colonial e imperial, cuja intenção era “passar a ideia de que o Brasil era o país da concórdia, sem dissenso, sem mencionar que eles estavam combatendo no Araguaia, coisa assim” (*apud* MÁSCULO, 2008, p. 184).

Aspecto que, como se observa, acabou incidindo com mais vigor no livro *História do Brasil: da Independência aos nossos dias*, de 1972. Nessa obra, o período ditatorial não só é representado em poucas páginas como também a abordagem feita pelos autores é de baixo teor crítico. O livro traz apenas uma breve descrição da situação econômica do país e, do ponto de vista político, há somente um quadro contendo os nomes dos presidentes brasileiros empossados a partir da deposição de Getúlio Vargas, em 1945, incluindo os três primeiros generais que presidiram o Brasil desde 1964 – Castelo Branco, Costa e Silva e Médici – mas sem abordar individualmente os seus governos.

---

<sup>93</sup> Diferentemente das publicações posteriores, os compêndios de Sérgio Buarque de Holanda não possuem páginas de apresentação do conteúdo. Para apresentar o conteúdo ao aluno, optou-se pelo uso de capa dura ilustrada com fotografias que indicam os assuntos estudados em cada livro. Assim, *História do Brasil* vol. 1 traz na capa um mapa da costa litorânea do Brasil Colonial, *História do Brasil* vol. 2 tem como ilustração uma foto do Museu do Ipiranga e *História da Civilização*, uma foto da Esfinge de Gizé, no Egito.

<sup>94</sup> Entre essas mortes, cabe mencionar a do jornalista Vladimir Herzog, então diretor de jornalismo da TV Cultura e considerado, naquela altura, “subversivo” pelos militares. Suspeito de ter ligações com o PCB, Herzog foi intimado a depor no DOI-CODI de São Paulo em outubro de 1975. Após se apresentar voluntariamente, foi preso, torturado e acabou assassinado nas dependências do Exército. Na tentativa de ocultar o homicídio, os militares lavraram um laudo que apresentava a morte do jornalista decorrente de um suicídio por enforcamento, com fotografias anexadas mostrando Herzog amarrado a uma janela, em posição de enforcamento, porém com os joelhos dobrados e tocando os pés no chão – o que invalida qualquer possibilidade de suicídio. Tal fato suscitou, à época, uma série de protestos da sociedade civil e, desde então, passou a ser representado nos livros de História como um dos principais exemplos de truculência do regime civil-militar.

<sup>95</sup> Cf. entrevista concedida por Laima Mesgravis a José Cássio Másculo em janeiro de 2008.

<i>Eurico Gaspar Dutra</i>	31.1.1946 a 31.1.1951
<i>Getúlio Dornelles Vargas</i>	31.1.1951 a 24.8.1954
<i>João Café Filho</i>	24.1.8.1954 a 9.11.1955
Vice-presidente exercendo a presidência por morte do presidente	
<i>Carlos Luz</i>	9.11.1955 a 11.11.1955
presidente da Câmara dos Deputados, exercendo a presidência por doença de Café Filho	
<i>Nereu Ramos</i>	11.11.1955 a 31.1.1956
Vice-presidente do Senado exercendo a presidência por deposição de Carlos Luz	
<i>Juscelino Kubitschek de Oliveira</i>	31.1.1956 a 31.1.1961
<i>Jânio da Silva Quadros</i>	31.1.1961 a 25.8.1961
<i>Pascoal Ranieri Mazzilli</i>	
Presidente da Câmara dos Deputados exercendo a presidência por renúncia do presidente	
<i>João Belchior Marques Goulart</i>	7.10.1961 a 31.3.1964
Vice-presidente exercendo a presidência	
<i>Pascoal Ranieri Mazzilli</i>	31.3.1964 a 15.4.1964
Presidente da Câmara dos Deputados exercendo a presidência por deposição de João Goulart	
<i>Humberto de Alencar Castelo Branco</i>	15.4.1964 a 15.3.1967
<i>Artur da Costa e Silva</i>	15.3.1967 a 31.8.1969
<i>Junta Militar</i>	31.8.1969 a 30.10.1969
exercendo a presidência por doença do presidente	
<i>Emílio Garrastazu Médici</i>	30.10.1969

Figura 6 – Quadro de presidentes da República (1946-1969) na *Coleção SBH* (reprodução parcial)

Fonte: Hollanda *et al.* (1972, p. 123)

É importante assinalar que a inserção desse tipo de cronologia pode reforçar a ideia de que todos os acontecimentos do período – sejam eles político-econômicos ou socioculturais – reduzem-se a esses sujeitos/governantes ou dependem exclusivamente de suas ações, conformando-os enquanto “grandes” personagens da história e concedendo-lhes lugar cativo e imediato na memória da ditadura. Sob esse ângulo, são escamoteados os eventos que margeiam a historiografia oficial, como os de abrangência regional (sobretudo os que estão localizados para além do eixo Rio-São Paulo), ou mesmo os inscritos no cenário artístico e educacional do contexto, invalidando, com isso, a existência de outros sujeitos históricos – como os operários, estudantes e camponeses – e tornando, então, a história refém de si mesma, visto que a proposta de sentidos e o potencial de compreensão da narrativa são, nos moldes adotados, significativamente comprimidos (ROCHA, 2015).

Tal ausência de abordagem, cumpre realçar, figura na contramão das tendências historiográficas da época, pois como lembra Elza Nadai (1993, p. 157), “apesar da censura e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social”, emergindo-se “estudos sobre a classe trabalhadora, começando pelo operariado, sua imprensa, seus movimentos associativos, suas formas de luta e de resistência [...] e atingindo os estigmatizados – camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais etc.” (1993, p. 157)<sup>96</sup>. Ainda segundo a autora, essa “vasta produção, contudo, ficou em grande parte restrita às academias, não atingindo o grande público consumidor. *Seja pela situação de ditadura, seja pelo controle asfixiante da censura*” (NADAI, 1993, p. 157, grifo meu).

Subsumido nesse cenário de ditadura e contrapondo-se, portanto, às tendências acadêmicas mencionadas, o compêndio de Holanda segue o mesmo padrão ao longo de todo o capítulo em análise – intitulado *A República Nova (1946-)*. Nele, além das lacunas verificadas, não há referência direta ao Estado de exceção que vigia no período, sendo a destituição de João Goulart narrada em três curtos parágrafos e sem empregar as terminologias golpe de Estado, ditadura ou regime militar:

Esse estado de coisas foi-se agravando e atingiu seu ponto máximo no governo de *João Goulart*, provocando sérias agitações e um descontentamento geral. Não só por causa das dificuldades de vida, mas também pela maneira de administrar do presidente, que não conseguia manter firmes as rédeas do governo. Para conter a desordem e a sempre crescente crise econômica, tropas do Exército partiram do Estado de Minas Gerais (31.3.1964) rumo ao Rio de Janeiro, onde se encontrava o presidente. A adesão de outras tropas do exército foi imediata; apoiadas por forças da marinha e da aeronáutica, deslocaram-se de vários pontos do país, com o mesmo objetivo de alcançar a Guanabara. Antes, porém, de chegarem ao Rio de Janeiro, João Goulart deixou o governo e o Brasil. Pouco depois as Forças Armadas promulgaram um Ato Institucional, modificando a Constituição e estabelecendo, entre outras resoluções, que o presidente da República seria eleito pelo Congresso e não mais diretamente pelo povo (HOLLANDA *et al.*, 1972, p. 124).

---

<sup>96</sup> Entre os autores contemporâneos de S. B. de Holanda que utilizavam a teoria marxista como chave de leitura, incorporando em suas análises temas com abrangência social, destacam-se Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré e Florestan Fernandes.

Como se pode notar no excerto citado, a derrubada de Jango é descrita principalmente sob a ótica da História Econômica, de inclinação positivista<sup>97</sup>, apresentada como resultado da “falta de um plano que dirigisse e coordenasse todo o progresso econômico do país”, provocando “uma inflação cada vez maior e um aumento contínuo de preços, nos diversos setores da produção nacional” (HOLLANDA *et al.*, 1972, p. 124). Nessa perspectiva, João Goulart, que na expressão dos autores, “não conseguia manter firmes as rédeas do governo”, “deixou o governo e o Brasil” antes mesmo das tropas do Exército chegarem ao Rio de Janeiro, que para lá marchavam com a intenção de “conter a desordem e a sempre crescente crise econômica”. Ou seja, não é feita nenhuma crítica ao caráter golpista do movimento militar que ocasionou a queda de Goulart e tampouco à participação da sociedade civil, quase não mencionada pelos autores. Ao contrário disso, a obra aponta que foi a “maneira de administrar do presidente” o fator responsável pelas “sérias agitações” e pelo “descontentamento geral” da população que, mais tarde, levariam à instauração de uma ditadura de 21 anos no Brasil. A única afirmação de que Jango foi efetivamente deposto está alocada em uma discreta tabela cronológica trazida na última página do capítulo, reproduzida a seguir.

---

<sup>97</sup> A concepção positivista nas Ciências Humanas e Sociais remonta ao século XIX, tendo na figura do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857) o seu principal expoente. Em linhas gerais, o paradigma positivista ampara-se na seguinte tríade: “(1) busca das Leis Gerais que regeriam as sociedades humanas (herança da concepção iluminista); (2) aproximação metodológica e epistemológica entre Ciências Humanas e Ciências Naturais; (3) prédica de neutralidade absoluta do cientista social diante dos fatos que examina” (BARROS, 2013, p. 991). Sob essa égide, os historiadores positivistas tendem a fazer uma leitura mecanicista e objetivada da ação humana, enfatizando, por intermédio dos documentos escritos oficiais, o ideal de progresso no tempo.

	História do Brasil	História Geral
1945		Fim da II Guerra Mundial
1946	Quinta Constituição	Criação da ONU
1960	Transferência da capital Criação do Estado da Guanabara	
1962	Criação do Estado do Acre	
1964	Deposição de João Goulart pelas Forças Armadas	
1967	Sexta Constituição	

Figura 7 – Tabela cronológica na *Coleção SBH*: a deposição de Jango (reprodução parcial)  
Fonte: Holanda *et al.* (1972, p. 135)

Além disso, não há, na sequência do texto, menção à política de repressão imposta pelo governo militar e nem à luta armada – em voga no país no momento de escrita da coleção. Não é possível afirmar, contudo, se a ausência desses conteúdos é decorrente da censura<sup>98</sup> que vigia à época ou se está interligada a outros fatores, como a dificuldade de acesso a documentos e testemunhos do período<sup>99</sup>, ou ainda se tem relação com alguma condição imposta pela editora. Deve-se sublinhar, nesse último caso, que a produção de uma obra didática resulta de um processo mais abrangente e complexo, e não unicamente do modo de

<sup>98</sup> A censura imposta na ditadura tinha como alvo principal os assuntos de viés político e os temas considerados imorais ou atentatórios contra a ordem imposta pelo regime. Cumprindo o papel de *polícia política*, subdividia-se em duas grandes categorias: a censura da imprensa e a censura de diversões públicas. A censura da imprensa não era regulamentada por normas rígidas e ocorria, em geral, de maneira velada, “através de bilhetinhos ou telefonemas que as redações recebiam” (FICO, 2004, p. 37). Por sua vez, a censura de diversões públicas possuía caráter prévio e uma estrutura institucional rígida, com “leis publicadas no Diário Oficial da União. Suas regras de funcionamento eram transmitidas por documentação administrativa (ofícios, circulares, relatórios, informes, portarias etc.)” (GARCIA, 2018, p. 147). Era exercida por meio do Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP), órgão subordinado à Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), do Departamento de Polícia Federal.

<sup>99</sup> Sobre essa questão, Helenice Rocha (2015) indica que não é incomum, no âmbito da historiografia didática, os autores se depararem com a escassez de fontes históricas, sobretudo quando se acessa um período tão candente como a ditadura civil-militar brasileira. De acordo com a autora, tal problemática pode, por sua vez, produzir “certo embaçamento nos potenciais de sentido dessas narrativas, em suas escolhas sobre o que vale à pena ser contado e de que maneira” (p. 116), dando lugar a “uma síntese histórica pouco clara” (p. 116) – semelhante a que se constata nos compêndios de Sérgio Buarque de Holanda.

pensamento e escrita do(s) autor(es). Sobre isso, Jean Moreno (2012) esclarece que na historiografia didática,

a intervenção da equipe editorial é bastante ampla. Algumas vezes a produção do livro pode partir da própria editora que desenvolve um projeto e contrata um ou mais autores para ajudar a pô-lo em prática. Em boa parte das situações, contudo, os autores com o nome na capa são, de fato, os idealizadores da obra e responsáveis pela redação inicial do texto e, portanto, por um primeiro direcionamento. Mesmo nestas condições, a equipe técnica irá influir em vários aspectos do produto final. Fundamentalmente a diagramação do livro, seu aspecto visual, decorre do projeto gráfico definido pela editora. Mas, variando o grau em cada situação, a equipe editorial poderá intervir decisivamente na escolha de imagens, na produção de atividades para o aluno, no encadeamento pedagógico, e sobre o texto escrito que passa por uma série de adequações a fim de atingir as metas pedagógicas e comerciais estabelecidas (MORENO, 2012, p. 722).

É preciso levar em consideração, portanto, que os autores de livros didáticos não são responsáveis por todos os aspectos de suas obras. Pelo contrário, são parte de um sistema que impõe uma série de limites à sua autoria, tanto de ordem econômica quanto política. Estão imersos, antes de tudo, na “própria história sobre a qual escrevem” (MORENO, 2012, p. 729) e, imbuídos de mecanismos que remetem “às coordenadas espaço-temporais do seu discurso” (FOUCAULT, 2009, p. 278), dialogam “com um contexto que intentam superar ou reafirmar” (MORENO, 2012, p. 729). Em um conjunto maior, são atravessados por aquilo que Michel Foucault (2009) denomina de *função-autor*<sup>100</sup>, isto é, a “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (p. 274). Tal função está imbricada

ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que

---

<sup>100</sup> Como assinala Carolina Tosi (2016), essa função garante ainda unidade à obra e confere ao autor não só uma identidade – impressa na capa, folha de rosto, prefácio etc. – mas também autoridade sobre os conteúdos do livro, que afixados na memória dos leitores, transmitem-lhes a ideia de ser um produto de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (FOUCAULT, 2009, p. 279-280).

O que torna nebulosa a tarefa de determinar precisamente as escolhas e posições teóricas e/ou ideológicas que são de responsabilidade direta dos autores e as que são de atribuição editorial, pois como aponta Certeau (1982, p. 64), o trabalho historiográfico cada vez mais “se articula com base em equipes, líderes, meios financeiros e, portanto, também pela mediação de créditos, fundamentados nos privilégios que proximidades sociais ou políticas proporcionam a tal ou qual estudo”. Em outros termos, significa dizer que toda publicação – especialmente, aqui, as obras didáticas – é resultado, indistintamente, de um processo que envolve, entre outros agentes, autor, editora e Estado, cujas deliberações irão incidir, em maior ou menor grau, no conteúdo e na forma final do texto.

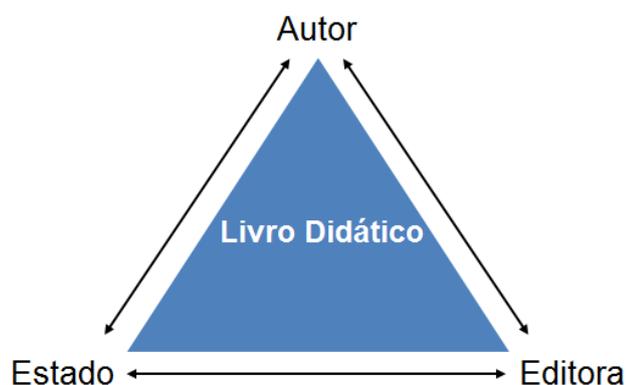


Figura 8 – Agentes envolvidos na produção de um livro didático  
Fonte: O autor (2024)

Inserida nessas condições, a *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda* traz as questões econômicas como o fio condutor do capítulo sobre a ditadura, no qual a tônica do texto recai claramente sobre o ideal de progresso advindo do avanço da industrialização e da modernização do país, com vistas às construções de grande porte iniciadas entre 1946 e 1970 – importantes, na interpretação dos autores, para “o desenvolvimento de todos os setores da vida brasileira” (HOLLANDA *et al.*, 1972, p. 124). Ainda nesse mesmo fragmento, interpõe-se ao texto uma sequência de fotografias retratando as construções mencionadas (ver figura 9), o que tende a valorizar, do ponto de vista historiográfico, a ideia de que o “progresso” não só é benéfico à sociedade como também constitui passo fundamental para desenvolver o país, escamoteando, porém, os prejuízos sociais e até mesmo ambientais

ocasionados por esse modelo de desenvolvimento econômico – a exemplo da desigualdade social que, por alguma razão, não foi problematizada pelos autores.

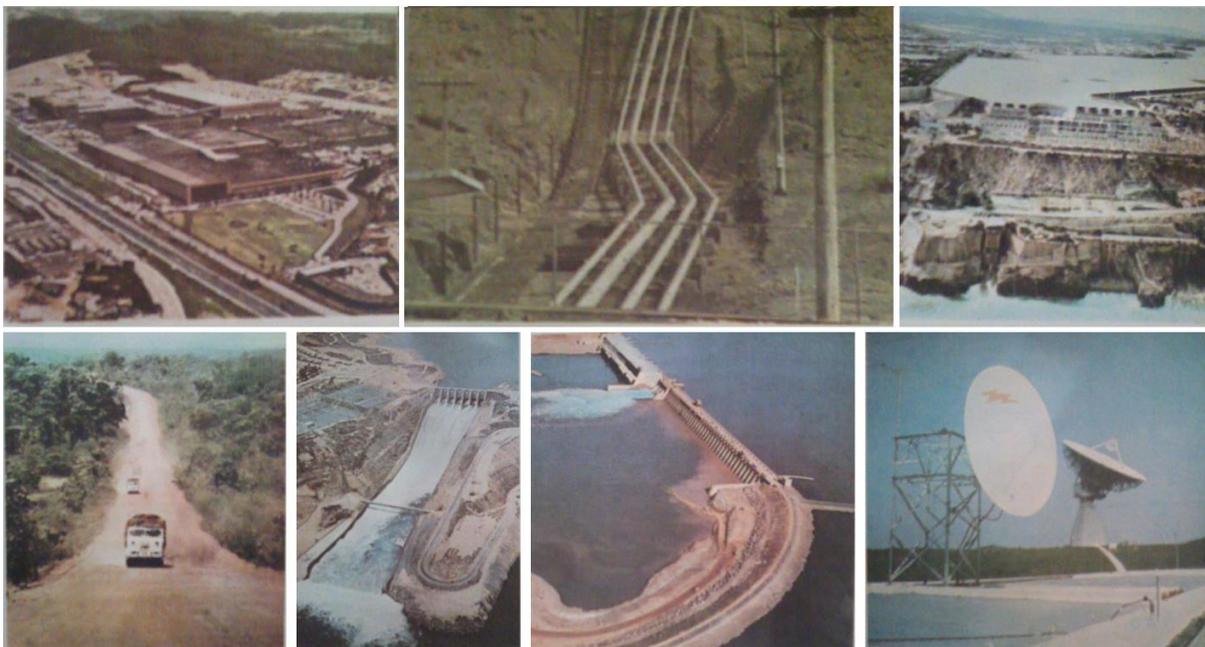


Figura 9 – Obras construídas entre 1946 e 1970 – *Coleção SBH* (reprodução parcial)  
 Fonte: Holanda *et al.* (1972, p. 123-128)

Tal concepção, vale sinalizar, não se restringe ao compêndio de Sérgio Buarque de Holanda, sendo comum também a outros historiadores da época. Thomas Skidmore (1988), por exemplo, apresenta uma interpretação parecida ao analisar a situação econômica do Brasil pós-1964, segundo o qual o comércio exterior e a industrialização eram campos decisivos “para o desenvolvimento econômico do Brasil” (SKIDMORE, 1988, p. 102). Na mesma toada, Boris Fausto (1995) acrescenta que entre os anos 1960 e 1970, setores da grande indústria, do comércio e da agricultura locupletaram-se das condições proporcionadas pela intervenção do Estado no campo econômico e tiveram notória expansão, resultando no controverso período do “milagre econômico”, no qual o “PIB cresceu na média anual, 11,2%, tendo seu pico em 1973, com uma variação de 13%. A inflação média anual não passou de 18%” (FAUSTO, 1995, p. 485). Aspecto que é também constatado na produção didática de Holanda, a qual põe em relevo o crescimento das indústrias automobilística, de aço e de cimento no fim da década de 1960, conforme se observa na seguinte disposição gráfica:



Figura 10 – Abordagem economicista sobre a ditadura na coleção buarqueana (reprodução parcial)

Fonte: Holanda *et al.* (1972, p. 125)

Ao dispor, no entanto, apenas de dados matemáticos para atestar o crescimento dos setores em destaque, traduz-se para o aluno a ideia de que o *progresso industrial* auferido no período trouxe benefícios, indistintamente, para todas as camadas da sociedade, sem apresentar, contudo, argumentos que possam conduzi-lo a uma reflexão mais alargada sobre as diferentes nuances do panorama histórico em questão. A não abordagem aos impactos ocasionados por esse tipo de desenvolvimento econômico, ocorrido sem compromisso social e que resultou em vultosos índices de concentração de renda e desigualdade social<sup>101</sup>, sedimenta uma visão unilateral sobre o processo histórico representado, impossibilitando a ampliação das perspectivas orientadoras do agir (RÜSEN, 2007b). Ademais, ao não

<sup>101</sup> A concentração de renda ocasionada pela política econômica do regime agravou a desigualdade social do país. Isso ocorreu, como vimos, porque as medidas adotadas no período fizeram com que o valor real do salário mínimo decrescesse consideravelmente. Como lembra Cunha (1985), o salário mínimo vigente em São Paulo, em 1971, era de Cr\$ 225,60; entretanto, o custo de vida mensal de uma família composta por quatro pessoas girava na casa dos Cr\$ 320,37. Isso significa que o trabalhador precisaria ganhar cerca de 40% a mais do que o salário mínimo fixado pelo governo.

trabalhar com as diferentes dimensões da experiência histórica<sup>102</sup>, o texto – muitas vezes, a única literatura disponível aos jovens leitores do período – traveste-se de uma “falsa aparência de objetividade” (RÜSEN, 2010, p. 122), minando as possibilidades de percepção e interpretação dos acontecimentos pretéritos, tão caras à formação da consciência histórica.

É pertinente ressaltar, todavia, que toda narrativa histórica “padece dos constrangimentos próprios da temporalidade em que ela é escrita, a partir de outras escritas também constrangidas. São fontes produzidas no calor da hora, sob o impacto da memória e dos deveres que se constrói em relação a ela” (ROCHA, 2015, p. 115). Sendo assim, o discurso de alinhamento positivista registrado no manual *História do Brasil: da Independência aos nossos dias* não pode ser tomado, por si só, como detentor unívoco do modo de pensamento e interpretação histórica de seus autores, pois como relembra Certeau (1982, p. 61), “um discurso ideológico se ajusta a uma ordem social, da mesma forma como cada enunciado individual se produz em função das silenciosas organizações do corpo” e, por mais que tal discurso “obedeça a regras próprias, isto não o impede de articular-se com aquilo que não diz – com o corpo, que fala à sua maneira” (CERTEAU, 1982, p. 61).

Além disso, uma produção didática condensa fatores que ultrapassam a identidade autoral e circunscrevem-se tanto na esfera política quanto na instância mercadológica, tendo cada uma delas peso determinante no direcionamento das narrativas. Nessa relação, o Estado ocupa papel central, pois é ele quem define “as regras do jogo através das políticas públicas, elabora currículos, avalia e aprova os materiais didáticos que poderão ser utilizados nas escolas” (MORENO, 2012, p. 727). Apresenta-se, portanto, como um cliente potencial do mercado editorial, já que sem “a sua chancela a obra não entra nas relações de mercado” (MORENO, 2012, p. 728). Às editoras e autores cabe, antes de tudo, cumprir o estabelecido na legislação e normas curriculares vigentes – elementos que standardizam o livro didático e o tornam um produto pronto para ser comercializado e distribuído nas escolas.

---

<sup>102</sup> Para Rüsen (2010), um livro didático ideal tem de apresentar de forma conjunta para o aluno as estruturas sincrônicas e diacrônicas da experiência histórica, as quais estão circunscritas no âmbito da economia, da sociedade, da política e da cultura.

Em virtude disso, é fundamental considerar a incidência da política educacional de caráter tecnicista<sup>103</sup> preconizada pelo governo ditatorial brasileiro, através da qual algumas disciplinas foram reformuladas e até mesmo alijadas do currículo escolar, a exemplo da História e da Geografia, que, como vimos, foram substituídas pela disciplina de Estudos Sociais no ensino de 1º grau. Fator que explicitou o “controle [do Estado] sobre a disciplina histórica”, a partir do qual “o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros” (NADAI, 1993, p. 158). Dito de outro modo, tencionava-se “formar o cidadão pela instrução e pelo culto ao Estado-Nação, possibilitando, portanto, a criação de uma determinada identidade nacional e de uma educação cívica através de uma memória coletiva com fundo nacionalista” (BUENO; GUIMARÃES; SILVA, 2017, p. 87). Sob tais condições,

a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 125).

Na esteira desse processo, não se deve perder de vista o fato de que a *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* foi elaborada em um momento em que os autores também eram vigiados<sup>104</sup> e não raramente tinham as suas publicações submetidas ao crivo da censura, sobretudo com o advento do Decreto-Lei nº 1.077/70, que estendeu o aparato censório a toda a sorte de publicações, incluindo

---

<sup>103</sup> Cf. Saviani (2011), a pedagogia tecnicista tem como pilares centrais os princípios de neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade. Sob essa inspiração, “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (p. 381), cujo “elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (p. 382).

<sup>104</sup> Entre 1970 e 1980, Sérgio Buarque de Holanda foi investigado pelo Serviço Nacional de Informações (SNI) e, em conjunto com outros intelectuais do período, acusado de envolvimento “em atividades ou com entidades subversivas [...] de antecedentes que os identificam com as teses comunistas e aos movimentos subversivos [e] desenvolverá um atuante e penetrante trabalho de propaganda adversa, [...] sendo possível que em pouco tempo, com o apoio da chamada imprensa alternativa e de alguns órgãos da imprensa dita normal, essa organização se transforme num polo ‘legal’ de divulgação, em âmbito nacional, de ideias e concepções esquerdistas e contestatórias em relação ao regime vigente”. Cf. documentos oficiais do Estado disponíveis no site do Arquivo Nacional, a partir do seguinte endereço: [http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/resultado\\_pesquisa\\_new.asp?v\\_pesquisa=S%C3%A9rgio%20Buarque%20de%20Holanda&v\\_fundo\\_colecao=](http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=S%C3%A9rgio%20Buarque%20de%20Holanda&v_fundo_colecao=).

os compêndios escolares<sup>105</sup>. Diante desse cenário, muitos livros e revistas foram impedidos de ser publicados e/ou circular no país, haja vista que o governo passava a ter amplo e irrestrito controle sobre esses materiais, podendo não somente censurar trechos considerados atentatórios contra a “moral e os bons costumes” como ainda proibir a divulgação de obras e mesmo apreendê-las em sua totalidade<sup>106</sup>. Na prática, criava-se uma espécie de *Index Librorum Prohibitorum* brasileiro, o qual determinava “que todas as publicações deveriam ser previamente encaminhadas para o Ministério da Justiça para julgamento” (REIMÃO, 2014, p. 78).

Tentando, então, driblar a repressão censória, Holanda e sua equipe adotaram, segundo Laima Mesgravis (2008), uma estratégia de não fazer referência a elementos democráticos e/ou libertários no livro de história do Brasil e, sim, no de história geral, publicado dois anos mais tarde sob o título *História da Civilização*. Nessa obra, há alguns boxes que exprimem um posicionamento mais crítico e até mesmo de contestação ao regime civil-militar, porém sem mencioná-lo de maneira direta. São trazidas, assim, algumas citações de Tucídides e Plutarco atinentes aos conceitos de democracia e aristocracia na Grécia Antiga, bem como excertos de autores como Jean-Jacques Rousseau, Mikhail Bakunin e Karl Marx sobre liberdade, revolução social e sociedade de classes. O compêndio cita ainda um trecho da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, que havia sido violada, à época, pelo governo militar. Aspectos que, ainda que de forma tímida, convergem com o comprometimento de Sérgio Buarque de Holanda em relação às questões políticas e culturais da história brasileira e aos ideais democráticos, tão perseguidos

---

<sup>105</sup> Lúcia Guimarães e Nanci Leonzo (2003) apontam que, durante a ditadura, algumas coleções de didáticos foram integralmente censuradas ou tiveram a sua distribuição interrompida pelo governo. Um exemplo foi um projeto de reforma do ensino de história idealizado por Nelson Werneck Sodré, nos primórdios de 1960. Tal projeto, firmado em parceria com dois órgãos do Ministério da Educação (a Campanha de Assistência ao Educando (CASES) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)), tinha por finalidade promover uma revisão dos conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil, resultando na organização da coletânea *História Nova*, destinada a professores da educação básica. Essas obras, no entanto, foram censuradas e apreendidas pelo Estado e “a projetada *reforma de base* do ensino da história pátria morreu no nascedouro” (p. 245, grifo das autoras). Nos meses seguintes, “o Instituto de Estudos Brasileiros teve suas portas cerradas e a sede destruída. Suas publicações, documentos e arquivos queimados. Os exemplares da *História Nova* foram apreendidos e seus responsáveis presos. A exceção de Nelson Werneck Sodré, os demais autores amargaram anos de exílio, enquanto perduraram os governos militares” (GUIMARÃES; LEONZO, 2003, p. 245).

<sup>106</sup> Entre 1975 e 1980, cerca de 50% dos livros submetidos à censura foram vetados pelo governo, o que indica que a “censura a livros por parte do DCDP foi maior quando a maioria dos jornais e revistas estava sendo liberada da presença da censura prévia nas redações” (REIMÃO, 2014, p. 85).

pelo autor ao longo de sua vida e obra<sup>107</sup>. Sobre essa questão, Laima Mesgravis acrescenta o seguinte:

Quando chegou em História Geral, nós pensamos: tem que ser a luta pela liberdade [...]. A luta pela democracia em Atenas é uma luta do povo. Roma, a mesma coisa, percebe? Então injetávamos o micróbio, não do comunismo, mas o micróbio da liberdade!! E está aí nessa coleção! Porque tínhamos de reforçar aquilo que nós somos... O Renascimento, por exemplo, [...] é a liberação do espírito humano para a criação [...]. Reforma dos que se revoltam contra o papa. Daí vem os Iluministas, vem a Revolução Americana, a Revolução Francesa, o movimento operário, etc. até chegar no Brasil (*apud* MÁSCULO, 2008, p. 190).

Ao examinar o livro *História da Civilização*, percebe-se, com efeito, a preocupação dos autores em apresentar, mesmo que de maneira latente ou implícita, interpretações de maior capacidade reflexiva, sobretudo no que diz respeito à esfera política. Fato que se dá a ver não apenas na seleção e abordagem dos conteúdos, mas também em alguns conceitos históricos utilizados – uma tentativa de chamar a atenção dos alunos para o contexto em que o Brasil submergia naquele momento. Exemplo disso é o uso da categoria golpe de Estado para fazer referência às ditaduras do Cone Sul, observada neste parágrafo: “O desenvolvimento econômico não tem sido suficiente para sanar as contradições internas de ordem sócio-político-econômica. Os *contínuos golpes de Estado*, as anulações e decretações de novas Constituições são o reflexo desta instabilidade” (HOLLANDA *et al.*, 1974, p. 281, grifo meu).

É relevante pontuar que o emprego do termo golpe de Estado desvela elementos importantes acerca da concepção de ditadura de Sérgio Buarque de Holanda e demais coautores, na medida em que a terminologia implica, do ponto de

---

<sup>107</sup> Conforme observado em nossa dissertação de mestrado, é flagrante em S. B. de Holanda a preocupação com a construção e o fortalecimento de uma sociedade democrática. Desde *Raízes do Brasil* (1936), o autor apresenta críticas contundentes às origens autoritárias e escravistas do Estado brasileiro, a partir das quais se contrapõe “ao liberalismo, rejeitando tanto a solução fascista, então na moda com o integralismo, quanto a solução comunista. As suas anotações a respeito são rápidas mas bastam para o leitor perceber que sugerem uma solução de cunho democrático-popular, que lhe parece possível” (CANDIDO, 1998, p. 84 *apud* SILVA, 2020, p. 45). Pensar, portanto, “o conceito de democracia era para Sérgio Buarque de Holanda uma forma e uma oportunidade de repensar a história do Brasil” (COSTA, 2007, p. 119 *apud* SILVA, 2020, p. 34). Para maior aprofundamento, ver a dissertação *A concepção de história a partir dos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda* (Fábio A. da Silva, 2020) e também o artigo *A Concepção de história de Sérgio Buarque de Holanda: interposição teórico-metodológica entre Max Weber e a Escola dos Annales* (Fábio A. da Silva e Aparecida Favoreto, 2020).

vista historiográfico, “um ato realizado por órgãos do próprio Estado. [...] Na maioria dos casos, quem toma o poder político através de Golpe de Estado são os titulares de um dos setores-chaves da burocracia estatal: os chefes militares” (BARBÉ, 1998, p. 545). Em outros termos, significa dizer que tão logo desferido um golpe de Estado, as instituições militares passam a ter o controle amplo e irrestrito dos “centros de poder tecnológico do Estado, tais como as redes de telecomunicações, o rádio, a TV, as centrais elétricas, os entroncamentos ferroviários e rodoviários. Isso permitirá o controle dos órgãos do poder político” (BARBÉ, 1998, p. 546). Do mesmo modo, ocorre também a dissolução parcial ou integral dos partidos políticos e demais agremiações (como os sindicatos e movimentos de esquerda), numa tentativa de construção de um Estado autoritário-totalitário (ARENDR, 1989; FERNANDES, 1979).

Questão que reverbera também no primeiro exemplar, no qual é feita uma crítica semelhante a experiências ditatoriais, porém não no capítulo que versa efetivamente sobre a ditadura civil-militar, mas, sim, no que o antecede, intitulado *A Segunda República (1930-1945)* – o que também pode ter sido uma estratégia de fuga da censura. Nesse capítulo, ao escrever sobre o governo Vargas, Holanda assume uma posição de menor neutralidade política, afirmando que o presidente gaúcho “instalou no Brasil um regime de ditadura, conhecido pelo nome de *Estado Novo*” (HOLLANDA *et al.*, 1972, p. 102, grifo dos autores). Posicionamento que se repete na sequência do texto, no qual é feita referência à dissolução do Congresso, à nomeação de interventores nos Estados e à imposição de uma nova Carta Constitucional, sinalizando o início de um “período de completa centralização do poder político e administrativo” (HOLLANDA *et al.*, 1972, p. 104) – situação que, como se sabe, emergiu tanto no período abordado no capítulo sobre a Era Vargas quanto durante a ditadura civil-militar, contexto vivenciado pelos autores no momento de escrita dos manuais.

Tal crítica, entretanto, cumpre um papel secundário na soma dos livros e, como já apontado, é acionada somente em boxes ou outros recursos subjacentes ao texto principal – caso das referências feitas a Tucídides, Plutarco, Rousseau, Bakunin, Marx e outros teóricos que, como assinalou Laima Mesgravis (2008), converteram-se em subterfúgios utilizados pelos autores da coleção para fugir da censura. Em um panorama geral, a perspectiva positivista é predominante nas duas publicações, as quais apresentam uma leitura objetivada e mecanicista dos fatos

examinados, apoiada, sobretudo, no ideal de progresso e na premissa da “neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social” (NADAI, 1993, p. 152). O que pode ser constatado, por exemplo, no uso recorrente dos termos desenvolvimento, economia e progresso, que, juntos, aparecem 40 vezes nos capítulos que versam direta e indiretamente sobre a ditadura, conforme quadro a seguir.

Título	Nº de vezes que cada conceito histórico aparece no livro													
	Golpe	Deposição	Ditadura	Regime	Revolução	Progresso	Desenvolvimento	Política	Economia	Educação	Repressão	Censura	Guerrilha	Democracia
História do Brasil: da Independência aos nossos dias (1972)	0	1	0	0	0	3	17	0	5	0	0	0	0	0
História da Civilização (1974)	1	0	0	0	0	3	2	7	10	1	0	0	0	0
<b>Total</b>	1	1	0	0	0	6	19	7	15	1	0	0	0	0

Quadro 8 – Conceitos históricos utilizados nos livros de Sérgio Buarque de Holanda  
Fonte: O autor (2024)

Esses conceitos explicitam na obra uma concepção de história que põe em relevo a política desenvolvimentista de expansão da indústria – levada a cabo pelo governo militar – e, somada à ausência de abordagem (imposta ou não) ao contexto de repressão, censura e truculência política que o Brasil atravessava em 1970, evidenciam a leitura dos acontecimentos do período a partir, sobretudo, da ótica político-econômica em detrimento das questões sociais e culturais. Estas últimas, quando abordadas pelos autores, são alocadas na parte final de cada capítulo e expressam uma visão folclórica de cultura e arte (como se vê na figura 11), desprovida de reflexão e pouco orientada para as carências da vida prática (RÜSEN, 2001, 2007b).



Figura 11 – Visão folclórica de cultura na obra de S. B. de Holanda (reprodução parcial)  
 Fonte: Holanda *et al.* (1972, p. 146-151)

Sob esses moldes, a *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* acaba por difundir a imagem de que a formação do Brasil é resultante de uma “interação pacífica” entre indígenas, negros e brancos, a partir da qual se alicerça “um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de ‘grandes homens’” (BITTENCOURT, 2018, p. 127, aspas da autora). Perspectiva que, na análise de Nadai (1993), há muito tempo está presente na historiografia didática brasileira e, a exemplo do que se verifica nos compêndios buarqueanos, tende a minimizar – ou ocultar – “as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social” (p. 150), dando vazão a uma *concepção tradicional de ensino de história*, a qual tem como atributos primordiais:

- O privilegiamento da ordem cronológica dos conteúdos, da sua linearidade.
- Seleção de conteúdos sintonizada a uma visão de mundo europeu [...].
- Perspectiva memorista, no sentido de afetiva, identificadora, que aparece aos sujeitos como se fosse natural, decorrente do viver, em vez de aparecer como construção.
- História a partir das elites ou do que elas reconhecem como histórico (CERRI, 2009, p. 152).

Inversamente, a capacidade de contestação e reflexão – característica estruturante da ciência histórica – é, nos conteúdos acerca da ditadura, bastante

reduzida e, em seu lugar, são valorizados os personagens e eventos oficiais e/ou factuais da história nacional, exprimindo, assim, a ideia de um passado forte e de um futuro vindouro – aspecto que, conforme se buscou demonstrar, convergia com o currículo escolar do período e era muito pleiteado pelos militares. Como toda representação dá lugar a uma presença e, necessariamente, suscita ausências (CHARTIER, 1991; CERTEAU, 1982), ficam, portanto, excluídos dos compêndios de Sérgio Buarque não só os sujeitos comuns, mas também as desigualdades sociais decorrentes da política repressiva e elitista engendrada pelos militares que tomaram de assalto o país entre 1964 e 1985.

#### 4.2 NO APAGAR DAS LUZES: A DITADURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE JOSÉ DANTAS

Publicados mais de dez anos após as primeiras edições da *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*, os compêndios de José Dantas foram elaborados em meio a um contexto de enfraquecimento da ditadura e aceno para a abertura política. Período em que os movimentos sociais e partidos de oposição ganhavam terreno e abriam caminho para o retorno democrático, concretizado em 1985, como já ressaltado. De acordo com Katia Maria Abud (2011), é justamente nesse período que se dá a ver a “concepção da disciplina escolar como produtora de conhecimento novo”, sob a qual “se consideravam os suportes pedagógicos como auxiliares não somente na construção do conhecimento escolar, mas também na produção de conhecimento” (p. 169). Da mesma forma, Circe Bittencourt (2018) acrescenta que era “urgente introduzir novos conteúdos que estimulassem os alunos ao mesmo tempo que havia necessidade de propostas que incorporassem a nova produção da história sócio/cultural e a do mundo do trabalho” (p. 142).

É nesse momento também “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, p. 103). Questão que se observa, de modo particular, nas narrativas de Dantas, haja vista que seus livros já apresentam uma maior criticidade em relação à ditadura (e não só a ela), pressupondo mais liberdade durante a escrita e manejo dos conteúdos. Tanto que ambas as publicações trazem

em suas páginas de apresentação um viés notadamente marxista<sup>108</sup>, cuja intenção é possibilitar ao aluno “o entendimento da História como processo” (DANTAS, 1984, n.p.), a partir do qual se busca “resgatar a história das lutas dos despossuídos, ocultada pelas classes dominantes” (DANTAS, 1989, n.p.).

Tal acepção evidencia um teor renovador das obras, na medida em que o autor sinaliza para o aluno a existência de abordagens mais reflexivas, incluindo-o enquanto sujeito que compreende e participa ativamente do processo histórico, buscando romper com uma posição de *leitor passivo* de acontecimentos históricos sistematizados textualmente, ou na expressão do autor, aquele que “recebe a História passivamente” (DANTAS, 1984, n.p.). Proposta que implica, portanto, uma tentativa de contraposição à chamada “velha história factual” (DANTAS, 1989, n.p.), a qual tende a enfatizar a memorização – por vezes descontextualizada – de personagens, datas e fatos do passado, substituindo-a por uma concepção que matiza a “visão das classes oprimidas, as classes trabalhadoras” (DANTAS, 1984, n.p.).

Não por acaso, no livro *História do Brasil: da Independência aos dias atuais*, de 1984, já existe um capítulo específico sobre a ditadura e, embora o título *O Brasil recente* ainda não faça referência direta ao período, há uma tonicidade crítica importante no decorrer do texto. A deposição de João Goulart, por exemplo, é conceituada como um golpe de Estado arquitetado pelos militares, mas com o apoio de segmentos da sociedade civil, sobretudo do empresariado, setor cujas “reformas propostas pelo Governo [...] representavam ameaças aos interesses empresariais nacionais e estrangeiros” (DANTAS, 1984, p. 122)<sup>109</sup>. O mesmo ocorre no livro de 1989, intitulado *História do Brasil: das origens aos dias atuais*. Obra que, tal qual a anterior, também tem um capítulo específico sobre o golpe de 1964 – *O Brasil provisório: do golpe de 1964 à Nova República* –, no qual a queda de Jango é apontada como resultado de um movimento golpista de cunho civil-militar e anticomunista capitaneado pela ala mais conservadora da sociedade brasileira:

---

<sup>108</sup> É interessante notar que foi impresso na parte interna da contracapa do livro de 1984 um mapa político ampliado da Europa, trazendo em plano maior os territórios integrantes da União Soviética. Em pleno contexto de Guerra Fria, tal imagem passa a ideia de grandeza e até mesmo de supremacia da URSS sobre a parte ocidental – e capitalista – do continente europeu (vide anexo A).

<sup>109</sup> Tais reformas foram anunciadas por Jango em 1963, após o Congresso Nacional ter rejeitado uma emenda constitucional proposta pelo presidente que instituiu a desapropriação de terras sem prévia autorização. Para além da reforma agrária, o programa de reformas de base de Goulart englobava ainda as reformas urbana, bancária, tributária, eleitoral, do estatuto do capital estrangeiro e universitária.

Financiada pelo empresariado comprometido com os interesses externos partiu do Ipes-Ibad a formação de uma *cruzada civil-militar* destinada a viajar por todo o Brasil e realizar um levantamento sobre as forças sociais que se opunham ao nacional-reformismo de Jango. Esse grupo buscava identificar as forças que apoiariam uma eventual derrubada do governo Jango, que segundo a pregação do Ipes-Ibad estaria comprometido com o *comunismo internacional* (DANTAS, 1989, p. 263, grifo meu).

É mister sublinhar, neste momento, que a interpretação sobre o caráter civil-militar do golpe de 1964 é trazida à baila, no âmbito da historiografia acadêmica, por diferentes autores e em diferentes contextos. Marilena Chauí (2000), por exemplo, argumenta que o golpe nasce a partir do movimento “‘Tradição, família e propriedade’ [TFP] para significar que as esquerdas são responsáveis pela desagregação da nacionalidade cujos valores – a tradição, a família e a propriedade privada – devem ser defendidos a ferro e fogo” (p. 41, aspas da autora). Movimento que Dantas referencia mais precisamente na publicação de 1984, na qual assevera que os setores mais conservadores da Igreja Católica, em conluio com o empresariado urbano e rural e “preocupados com a ‘ameaça’ de comunização do País [...], organizaram amplo movimento [...] para derrubar o Presidente Goulart” (p. 123, aspas do autor).

Tal movimento, como lembra Sousa (2018), era fracionado em três frentes: o catolicismo, o nacionalismo e o liberalismo. Na perspectiva católica, o comunismo – atribuído ao governo Jango – ameaçava por supostamente professar “uma espécie de materialismo ateu. Além disso, era acusado pela Igreja Católica de pretender substituir a moralidade cristã e destruir a instituição familiar, a hierarquia e a ordem. Para combatê-lo, era preciso unir o mundo católico” (p. 52). Perspectiva também defendida pelos nacionalistas, entre os quais a “defesa da ordem, da tradição e da centralização era uma máxima [...]. Por isso, os comunistas eram uma ameaça, visto que instigavam a divisão social e a destruição do corpo nacional, insuflando o ódio de classe” (p. 52). Na ótica liberal, por sua vez, temia-se “a destituição do direito à propriedade privada por meio da estatização dos bens e da economia” (p. 52). Em complemento, Reis (2005) sustenta que a oposição a Goulart congregava segmentos que iam

das elites tradicionais a grupos empresariais favoráveis a projetos *modernizantes*. Aliavam-se também, nessa verdadeira *frente social*, grande parte das classes médias e até mesmo setores populares: pequenos proprietários, profissionais liberais, homens de *terno-e-gravata*, empregados de *colarinho branco*, oficiais das forças armadas, professores e estudantes, jornalistas, trabalhadores autônomos, enfim, toda uma constelação de profissões e atividades beneficiadas pelo dinamismo da economia brasileira (p. 14, grifo do autor).

Ainda sobre essa questão, Dantas (1984) enfatiza a existência dos “Escritórios Técnicos, da chamada administração paralela (IPES, IBAD e CONCLAP)”, que eram “pagos pelo empresariado nacional e pelas multinacionais” (p. 123) para cooptar segmentos favoráveis à derrubada de Jango. O reconhecimento do autor à atuação organizada desses setores na arquitetura do golpe reforça a tese de que o ocorrido teve, com efeito, grande influência da sociedade civil conservadora, invalidando, com isso, a ideia de um movimento centrado exclusivamente na ação das Forças Armadas. Ademais, tal posicionamento representa também uma mudança em relação às produções de Sérgio Buarque de Holanda, que, como vimos, não fazem referência à participação da sociedade civil no desenrolar dos acontecimentos. O que implica reconhecer que já na década de 1980 abrolhava a concepção de uma ditadura de viés civil-militar<sup>110</sup>, redesenhada, conforme se vê, nos compêndios de Dantas.

É interessante notar que a deposição de Goulart também é conceituada pelo autor a partir de uma ótica mais ampliada, articulada à conjuntura internacional e, especialmente, ao contexto de Guerra Fria (1945-1991) que vigia à época. Sob esse ângulo, as variantes inscritas nas imediações do golpe são pensadas dialeticamente em relação aos processos macropolíticos e inseridas em um conjunto maior de acontecimentos, tornando-se parte, outrossim, da história geral, pois na definição de Dantas (1984, p. 125), a “derrubada de Goulart não foi provocada apenas pelo

---

<sup>110</sup> A emergência, no meio acadêmico, do caráter civil-militar da ditadura é ratificada no artigo *Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas*, de Mariana Joffily (2018). Nesse estudo, a autora aponta que já havia, nos primórdios de 1980, a tendência de atribuir ao golpe de 1964 a participação ativa de segmentos civis reacionários (caso do complexo IPES/IBAD), os quais teriam sido corresponsáveis, juntamente com os militares, pelo advento e êxito da ditadura brasileira. Ainda segundo Joffily (2018), Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso estão entre os principais signatários de tal perspectiva, sendo a obra de René Armand Dreifuss (1981) uma das grandes referências sobre a temática. A partir desse referencial, constrói-se o argumento de que “os militares aparecem como sócios menores em um esforço plural, do qual participaram figuras públicas estadunidenses, políticos de partidos tradicionais e governadores dos Estados mais estratégicos” (JOFFILY, 2018, p. 208-209).

Golpe de Estado de 1964. O Golpe foi um momento da luta entre o capitalismo e o socialismo pela dominação de importantes áreas do mundo”.

Interpretação que tende a partilhar a responsabilidade pelo golpe com agentes externos – particularmente os Estados Unidos –, que temerosos com a política nacional-reformista de Jango, a qual poderia, “cedo ou tarde, provocar o confisco ou a nacionalização de empreendimentos estrangeiros” (DANTAS, 1989, p. 268), coadunaram-se a agentes internos “comprometidos com os interesses multinacionais” (DANTAS, 1989, p. 269) mirando o desferimento do golpe. Nessa lógica, o governo estadunidense é tido como depositário da ditadura brasileira e também de outras nações latino-americanas, “salvaguardando os interesses do empresariado nacional e multinacional” e consolidando na América a “sua influência e dominação” (DANTAS, 1989, p. 269).

Todavia, apesar de a narrativa de José Dantas possuir, por um lado, maior engajamento teórico-crítico, por outro, apresenta também algumas fragilidades que podem comprometer a aprendizagem histórica. Em ambas as obras, o autor menciona que as reformas propostas por Goulart ameaçavam os interesses do empresariado, que alinhavado com as Forças Armadas, percorreu o Brasil somando forças para lutar contra a política reformista de Jango – considerada de tendência comunista por esses setores, como já realçado. Esses segmentos de oposição, no entanto, não são claramente definidos por Dantas, o qual não explicita o papel político-econômico ocupado por esses sujeitos/grupos, limitando-se apenas a descrevê-los superficialmente, como se observa no seguinte excerto:

A quem efetivamente não interessava o reformismo do Governo Goulart? – Ao empresariado rural, aos donos dos latifúndios improdutivos, que temiam ter suas terras [...] expropriadas pelo Estado. – Ao empresariado urbano, aos donos de grandes indústrias, aos banqueiros, aos donos de grandes empresas comerciais [...], todos preocupados com as conquistas sociais dos trabalhadores [...]. – Aos empreendimentos multinacionais, preocupados com as medidas nacionalistas [...]. – Aos membros da alta classe média [...] e muitos profissionais liberais (médicos, engenheiros, advogados etc.), preocupados em manter os seus privilégios. – A determinados setores das Forças Armadas [...], que viam nas reformas do Governo uma ‘ameaça’ de comunização do País. – A setores da Igreja Católica, os mais conservadores, também preocupados com a ‘ameaça’ de comunização do País (DANTAS, 1984, p. 122-123, aspas do autor).

Da mesma forma, as posições político-ideológicas apontadas pelo autor – comunismo, nacionalismo, reformismo, conservadorismo, anticomunismo, capitalismo – carecem de definição e contextualização, na medida em que não há glossário ou boxes explicativos no corpo do texto, somente ao final do livro<sup>111</sup>. Aspecto que, do ponto de vista didático, pode se converter em um obstáculo, uma vez que se trata de um conteúdo com grau acentuado de abstração e cujo público-leitor é composto por alunos da educação básica, os quais possivelmente ainda não possuem discernimento ou clareza acerca “dos movimentos realizados pelos protagonistas e antagonistas desse enredo e suas relações com o golpe” (ROCHA, 2015, p. 108). Em outras palavras, significa dizer que a não observância desses elementos pode ocasionar uma compreensão distorcida e/ou lacunar dos encadeamentos históricos, ou mesmo levar a um panorama de incompreensão, acarretando, na expressão de Rocha (2015, p. 107), “uma dificuldade potencial para o trabalho de conferir sentido aos fatores que propiciaram o estabelecimento da ditadura”.

Para além dessa questão, as produções didáticas do autor imprimem, de maneira geral, uma leitura da ditadura sob a ótica marxista, vertente que, segundo Hobsbawm (2013, p. 160-161), pleiteia “o reconhecimento de que as sociedades são sistemas de relações entre seres humanos, das quais as mantidas com a finalidade de produção e reprodução são primordiais para Marx”. Nessa compreensão, reside também “uma hierarquia dos fenômenos sociais (tais como ‘base’ e ‘superestrutura’)”, a qual dá vazão à “existência no interior de toda sociedade de tensões internas (‘contradições’) que contrabalançam a tendência do sistema a se manter como um interesse vigente” (HOBBSAWM, 2013, p. 161, aspas do autor). Partindo dessa perspectiva, Dantas insere em suas obras os acontecimentos agremiados, sobretudo, na esfera político-social, pondo em relevo tanto a questão de classe quanto as contradições do capitalismo. Em um primeiro momento, a ênfase recai, como se pode ver, sobre a emergência dos movimentos de contraposição e de apoio à ditadura, interpretação verificada não só nos fatos históricos abordados textualmente, mas também na iconografia dos livros – em sua maioria, fotografias e recortes de jornais que fazem referência aos eventos que antecederam e sucederam o golpe de 1964.

---

<sup>111</sup> Ambas as obras apresentam, como dito, uma seção de vocabulário ao término dos capítulos, mas os vocábulos citados são conceituados – de modo superficial – apenas na edição de 1984.



Figura 12 – Representação iconográfica do golpe de 1964 na obra de Dantas (reprodução parcial)  
 Fonte: Dantas (1984, p. 122-123)

Como se verifica na figura em destaque, as imagens utilizadas no início do capítulo seguem a cronologia dos acontecimentos que levaram à queda de Jango, referenciando, respectivamente: 1) o Plebiscito de 1963<sup>112</sup>; 2) o *Comício da Central* (realizado em 13 de março de 1964); 3) a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* (ocorrida em 19 de março de 1964); 4) a destituição de João Goulart e a subsequente ascensão dos militares ao governo central, deflagrada na noite de 1º de abril de 1964 (trazida nas manchetes de jornais da época). É pertinente assinalar que o *Comício da Central* (realizado em frente à Estação Central do Brasil, no Rio de

<sup>112</sup> Plebiscito realizado em 6 de janeiro de 1963 e que culminou na restauração do sistema presidencialista, sepultando a controversa experiência parlamentarista que vigia no país desde a posse de Jango, em 7 de setembro de 1961.

Janeiro) ocorreu por ocasião das reformas de base<sup>113</sup>, que foram anunciadas por Goulart à sua base aliada nesse ato, o qual reuniu milhares de pessoas<sup>114</sup>. Cerca de uma semana depois, os setores de oposição organizaram uma vultosa contraofensiva em São Paulo, conhecida como *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*. Manifestação capitaneada pela ala conservadora da Igreja Católica e que reuniu aproximadamente 500 mil pessoas em protesto contra a política governista.

Vale notar que o uso de recortes de jornais nas obras didáticas de Dantas evidencia uma tentativa de representar essas efemérides com certa *fidelidade aos fatos*, haja vista que esse tipo de documento tende a expressar no imaginário das pessoas a ideia de “verdade” absoluta de uma dada realidade. Tanto que ambos os eventos, embora estritamente antagônicos, estão dispostos nos livros do autor com o mesmo teor narrativo, em justaposição e nas mesmas páginas, nas quais as imagens inseridas, para além de ilustrarem o contexto abordado, exprimem também estatuto de *conteúdo verdadeiro* (CERTEAU, 1982; CHARTIER, 1991), cujo intuito é torná-lo mais crível – e mesmo inteligível – para o jovem leitor.

Ao dar sequência ao conteúdo, Dantas perpassa, especificamente na publicação de 1984, pelo governo de cada general presidente, descrevendo, em meio a fotografias oficiais desses governantes (cf. figura 13), os seus principais atos políticos (ou aqueles mais notórios), os quais são agrupados resumidamente em um bloco único de acontecimentos, visto que, na interpretação do autor, “todos os Governos, após 1964, adotaram o mesmo modelo político, econômico e social” (DANTAS, 1984, p. 127). Sob essa configuração, os governos militares são interpostos a partir de uma cronologia linear tradicional, subdividida da seguinte forma: a) Castelo Branco (1964-1967); b) Costa e Silva (1967-1969); c) Garrastazu Médici (1969-1974); d) Ernesto Geisel (1974-1979); e) João Figueiredo (1979-1985)<sup>115</sup>.

---

<sup>113</sup> Na ocasião, Jango assinou dois decretos: “O primeiro deles era sobretudo simbólico e consistia na desapropriação das refinarias de petróleo que ainda não estavam nas mãos da Petrobrás. O segundo [...] declarava sujeitas a desapropriação propriedades subutilizadas, especificando a localização e a dimensão das que estariam sujeitas à medida. O presidente revelou também que estavam em preparo a reforma urbana – um espantinho para a classe média temerosa de perder seus imóveis para os inquilinos – e propostas a serem encaminhadas ao Congresso, que previam mudanças nos impostos e concessão de voto aos analfabetos e aos quadros inferiores das Forças Armadas” (FAUSTO, 1995, p. 459).

<sup>114</sup> Reis (2005) estima que estiveram presentes nesse ato mais de 350 mil pessoas.

<sup>115</sup> Em virtude da data de publicação do primeiro compêndio, o governo Figueiredo é delimitado, no texto, ao ano de 1984 – um ano antes da transição para a democracia.



Figura 13 – Os generais-presidentes dispostos cronologicamente por Dantas (reprodução parcial)  
 Fonte: Dantas (1984, p. 128-130)

Deve-se reiterar que esse tipo de abordagem desvela uma permanência histórica de longa data – constatada também na *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* – a qual tende a reforçar a perspectiva da história dos “grandes” sujeitos históricos, cristalizando na memória do indivíduo

a existência de uma única forma de história, que se representa na História Política. Ao assumir os marcos divisórios de fatos políticos, toda a narrativa passa a ser conduzida por eles, mesmo quando se inserem temas da História Econômica, Social, da Arte, entre outros. [...] Ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições (ABUD, 2011, p. 170).

Além disso, a inserção dessa divisão cronológica fechada, na qual os fatos históricos estão delimitados ao seu período de origem (o fato A no período/governo A, o fato B no período/governo B etc.), dificulta o entendimento da história enquanto movimento cujos tempos históricos articulam-se mutuamente, atestando a visão de que os eventos pretéritos nascem e encerram-se no passado e não se refletem – ou permanecem – no presente. Isoladas em si mesmas, as experiências passadas cindem-se, portanto, da realidade cotidiana, reduzindo significativamente as possibilidades de orientação para a vida prática (RÜSEN, 2001, 2007b, 2010).

No exemplar de 1989, o autor imbuí-se de um teor discursivo semelhante ao da edição anterior, trazendo, contudo, algumas modificações pontuais. Se, por um lado, não há uma narrativa centrada cronologicamente nas ações dos generais que presidiram o Brasil no decurso da ditadura, por outro, permanece o enfoque na conformação da cena política nacional aos moldes da historiografia oficial, a partir da qual os personagens “notáveis” da história – particularmente os generais presidentes

– detêm maior presença no texto. Uma alteração importante, entretanto, é o fato de que não são usados, no decorrer do capítulo, quaisquer recursos visuais (subtítulos, boxes, fotografias individuais) em referência a esses sujeitos/governantes, os quais mesmo mantendo o protagonismo narrativo, dão lugar também a outros atores do período: os estudantes, operários e camponeses – estes últimos, retratados na fotografia a seguir.



Figura 14 – Novos sujeitos históricos emergem na obra de Dantas (reprodução parcial)  
Fonte: Dantas (1989, p. 272)

Outra diferença constatada em relação ao compêndio de 1984 é, propriamente, o comprometimento teórico do autor, que intercala às suas análises citações diretas de pesquisadores reconhecidos – como Florestan Fernandes – e também breves depoimentos de pessoas que viveram/sobreviveram à ditadura. Isso traz à tona, de um lado, a preocupação em fundamentar as posições assumidas, tornando o texto mais rigoroso cientificamente, visto que:

Citando, o discurso transforma o citado em fonte de credibilidade e léxico de um saber. Mas, por isso mesmo, coloca o leitor na posição do que é citado; ele o introduz na relação entre um saber e um não-saber. Dito de outra maneira, o discurso produz um contrato enunciativo entre o remetente e o destinatário. Funciona como discurso didático (CERTEAU, 1982, p. 99).

De outro lado, interpõe-se uma tentativa de dar visibilidade aos sujeitos circunscritos nas margens da *grande história*, elevando, assim, as possibilidades de reflexão e constituição de sentido sobre o contexto estudado. Esse aspecto pode ser observado, de modo particular, no relato de um ex-integrante da guerrilha<sup>116</sup> citado por Dantas, que a define como

[...] um movimento político oposicionista, que surgiu numa região onde os conflitos pela posse da terra alcançaram seu nível mais agudo, uma região onde o povo sofre muito, abandonado, espoliado das mais diversas maneiras, principalmente pelas grandes empresas estrangeiras, multinacionais (PORTELA, 1979 *apud* DANTAS, 1989, p. 270).

Apesar de a abordagem à guerrilha ser minoritária e resumir-se, no conjunto das obras, ao excerto citado, é possível identificar, mais uma vez, uma leitura de base materialista histórica dialética, pela qual se atribui ao movimento armado um caráter classista cujo cerne do conflito é a luta pela terra, que na expressão de Dantas (1989, p. 272), “continuou concentrada em mãos de poucos [...] enquanto milhões de sem-terras (boias-frias e queima-latas) sobrevivem desempregados ou em regime de emprego temporário durante as safras”. Isso resultou, como lembra o autor, em violentos confrontos ocorridos, sobretudo, no Sul do Pará, uma região de extremo desamparo político e social onde a população “ameaçada de expulsão [...] tinha decidido resistir” e lutar “contra a opressão” (PORTELA, 1979 *apud* DANTAS, 1989, p. 270), “pondo a nu os *antagonismos da sociedade de classes* que a repressão da ditadura procurava ocultar” (DANTAS, 1989, p. 273, grifo meu).

Valendo-se de tal cabedal teórico, o autor afirma que o governo utilizou-se da resistência organizada de movimentos sociais – notadamente a luta armada – como pretexto para ampliar o seu controle sobre a sociedade, impondo, sob a égide do AI-5, “cassações, prisões, torturas e até execuções sumárias de muitos opositores que desrespeitaram a Lei de Segurança Nacional” (DANTAS, 1989, p. 270). Nessa toada, o governo militar é classificado não só como autoritário e centralizador, mas também como responsável pela imposição de um “modelo econômico-social concentrador de riquezas nas mãos do Estado e do empresariado nacional e estrangeiro que passou à história com o nome de ‘milagre econômico brasileiro’” (p.

---

<sup>116</sup> Relato de José Genoíno Neto, partícipe da luta armada na década de 1970.

271), servindo, então, “para aprofundar a dependência do país em relação aos interesses internacionais e cavar um fosso entre o Estado autoritário e a sociedade” (DANTAS, 1989, p. 272).

Como se nota, há um aceno para o cenário de desigualdade social decorrente da política econômica adotada desde o início do regime, que transitava principalmente entre o controle da inflação (cujos índices anuais superavam a casa das centenas), a redução do déficit público, a regulamentação da política de crédito e o controle salarial. Política que, como aponta Dantas (1989), atingiu também o setor educacional, seja na forma das cassações e afastamentos de professores, seja a partir dos vultosos cortes de verbas, que foram “reduzidas a níveis incompatíveis com o crescimento populacional” (p. 273) e contribuíram “para elevar os índices de evasão escolares e de analfabetismo, já que os trabalhadores não podiam mandar seus filhos à escola” (p. 273). Em contrapartida, “os militares estimularam a proliferação do ensino pago, fornecido pelas escolas privadas. Assim, as responsabilidades do Estado com a educação previstas na própria Constituição ficaram reduzidas” (DANTAS, 1989, p. 273).

É necessário pôr em relevo, nesse ponto, que embora a educação tenha sido um dos segmentos mais impactados pelas políticas ditatoriais, tais impactos, no entanto, não reverberaram da mesma maneira em todos os níveis de ensino. Enquanto o ensino superior figurava, nos anos 1970, como o nível educacional que mais crescia no período, a educação básica sofria com baixos índices de investimento e elevadas taxas de reprovação e abandono escolar – aspectos que, como vimos, foram problematizados por Dantas. Para se ter uma ideia desse descompasso, 31% dos estudantes matriculados em 1970 pertenciam à pós-graduação; 12% eram da graduação (destes, metade estava matriculada em instituições privadas); 11% faziam parte do 2º grau; e somente 4% cursavam o 1º grau (FAUSTO, 1995). De acordo com Luiz Antônio Cunha, havia, nesse mesmo ano,

apenas 357.312 crianças frequentando a escola pré-primária, o que correspondia a uma taxa de escolarização de 4,2%. Uma proporção elevada dessas matrículas (40,0%) era oferecida por escolas particulares, o que, somando-se ao seu pequeno número absoluto, dá uma ideia da exclusividade desse ensino para a população de alta renda (CUNHA, 1985, p. 220).

A despeito de ter sido pintado o quadro político-social do período, com significativa ênfase, vale dizer, à ação repressiva do Estado, alguns temas, entretanto, não aparecem na narrativa de Dantas. Um exemplo marcante é a censura, que, por alguma razão, não foi mencionada em nenhuma das obras didáticas do autor. Na esteira dessa questão, a incidência do processo editorial precisa ser amplamente considerada, pois como argumenta Certeau (1982, p. 64, aspas do autor):

O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma 'realidade' passada. É o produto de um lugar.

No caso de uma obra didática, há que se atentar que a sua publicação é fruto de um sistema complexo de concessões e imposições cuja intervenção da equipe editorial é sentida nas várias etapas do processo produtivo, norteando sensivelmente o modo como o texto original se converte em livro. Dito de outra forma, é possível afirmar que “entre o manuscrito de autor e a página impressa lida pelo leitor, há uma série de mediações que implicam técnicas, lugares, agentes diferentes” (CHARTIER, 2022, p. 614). Em muitas situações ocorre, inclusive, a interferência direta dos editores e diagramadores, que por fins curriculares e/ou comerciais, intervêm na seleção/edição dos conteúdos, imagens e atividades de aprendizagem, reduzindo, com isso, a margem de autonomia dos autores sobre o produto final (MUNAKATA, 1997; MORENO, 2012). Fator que, somado às nuances políticas do período, pode ter determinado, em alguma medida, a ausência de abordagem sobre a censura nos manuais didáticos em estudo.

Enquanto a censura é um conteúdo lacunar nos compêndios do autor, a abertura política, por sua vez, é trazida à baila nos dois títulos. Na primeira edição, Dantas – que está escrevendo o livro durante o governo do general João Batista Figueiredo (1979-1985), o último presidente militar – apresenta ao aluno as possibilidades de retorno democrático e os complicadores no entorno de sua efetivação. Aponta, assim, que apesar de o novo presidente ter firmado um compromisso de restauração da democracia, houve, na contramão desse processo, bastante dificuldade para garantir essa transição, dadas “as fortes pressões de

grupos não interessados nela” (DANTAS, 1985, p. 130)<sup>117</sup>. Não obstante, o autor deposita notória confiança na abertura política, que, na sua concepção, ocorre tanto por intermédio das instituições quanto da mobilização popular. Sob esse ângulo, prenuncia que “o retorno da vida democrática ao País é apenas uma questão de tempo” (DANTAS, 1984, p. 130), haja vista que os problemas enfrentados pela população – “grande dívida externa, alto custo de vida, desemprego, inflação, problemas de habitação, saúde, instrução escolar, violência urbana (saques e assaltos)” (p. 131) – são representativos do “fracasso do modelo político, econômico e social adotado pelos Governos, desde 1964” (p. 131) e orquestram, no seio social, possibilidades reais de mudança de regime e redemocratização da sociedade.



Figura 15 – Saques em São Paulo: um sintoma, para Dantas, do fracasso do modelo político imposto pelos ditadores (reprodução parcial)  
Fonte: Dantas (1984, p. 131)

<sup>117</sup> Os grupos aos quais Dantas faz referência pertencem, sobretudo, à chamada *linha dura* do Exército, a qual congregava militares que adotavam posições mais extremadas e defendiam o endurecimento do regime, utilizando-se de toda a sorte de artimanhas para sabotar o processo de transição democrática. Tentando, então, assegurar a manutenção da ditadura, os *linha-duristas* encabeçaram uma série de atentados de caráter terrorista cujo intuito era desestabilizar o governo e atemorizar os segmentos empenhados em restaurar a democracia. Uma dessas tentativas – a mais famosa delas – ocorreu no Riocentro, um centro de convenções localizado no Rio de Janeiro que, em 30 de abril de 1981, foi palco de um festival de música em comemoração ao Dia do Trabalhador, o qual contava com a presença de artistas de vultosa relevância na luta contra a ditadura, como Chico Buarque, Alceu Valença, Gal Costa, Gonzaguinha, João Bosco e Ney Matogrosso. Na ocasião, os militares pretendiam instalar bombas para explodir o local e incriminar os grupos de oposição, tumultuando, assim, a abertura política. Uma das bombas, porém, explodiu dentro do carro ocupado por um sargento e um capitão do Exército, minutos antes de ser colocada na sede do evento. O sargento morreu no local; o capitão ficou bastante ferido. Acuada, o governo “conduziu um IPM que confirmou uma absurda versão dos fatos, isentando os responsáveis” (FAUSTO, 1995, p. 505).

Dando vazão à leitura dos acontecimentos pela ótica política, o segundo exemplar – publicado já no pós-ditadura – traz, por conseguinte, uma narrativa mais detalhada e uma entonação crítica mais expressiva sobre a transição democrática, inaugurando um “esforço educativo de superação dos saberes embasados na Doutrina de Segurança Nacional” (CERRI, 2009, p. 152). O que se dá a ver no enfoque dado ao retorno do sistema pluripartidário e também na emergência dos movimentos sociais pelo fim da ditadura. No primeiro caso, Dantas (1989) matiza a importância da retomada dos partidos políticos, enfatizando a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), que, devido ao fato de os partidos tradicionalmente de esquerda permanecerem na clandestinidade – caso do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) –, convertia-se no único partido, na expressão do autor, “estritamente operário” e com condições efetivas de servir de ponte de ligação entre a população e o governo, “por onde as oposições e os próprios trabalhadores podiam encaminhar suas reivindicações” (p. 274). Lugar que, durante a maior parte da ditadura, foi ocupado pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), dada a instituição do bipartidarismo, em 1965<sup>118</sup>.

Em outra frente, o autor destaca a organização da população em prol das eleições diretas para presidente, no que se tornou conhecido como movimento das *Diretas Já*. Mobilização sob a qual “milhões de pessoas de todas as classes sociais repudiavam o Colégio Eleitoral e aguardavam a votação da Emenda Dante de Oliveira<sup>119</sup> por eleições diretas” (DANTAS, 1989, p. 274). É preciso lembrar que apesar de o movimento ter promovido, como assinala Dantas, vultosas manifestações nas ruas de várias localidades do país entre 1983 e 1984 e ter contado com o apoio de agremiações politicamente expressivas, como o PT, PMDB, PDT e CUT, ele não resultou, imediatamente, em eleições diretas, visto que a emenda proposta foi superada, na assembleia de 25 de abril de 1984, por 22 votos, sendo a eleição presidencial de 1985 realizada, uma vez mais, por via indireta.

---

<sup>118</sup> Instituído pelo AI-2 em 27 de outubro de 1965, o bipartidarismo vigeu no Brasil até 1979. Nesse ínterim, os dois únicos partidos legalmente organizados foram a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) – partido do governo – e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), agremiação que articulava, no plano político, as oposições.

<sup>119</sup> A Emenda Dante de Oliveira (PEC nº 05/1983) foi apresentada ao Congresso Nacional pelo então deputado federal Dante Martins de Oliveira (1952-2006), do PMDB-MT, no intuito de restaurar as eleições diretas para presidente da República no Brasil, interrompidas, como se sabe, desde o golpe de 1964.

Em que pese tal fato, Dantas ressalta a importância da “presença das massas populares na cena política” (p. 274) e, embora não apresente ao leitor as divergências político-partidárias existentes no seio do movimento pela volta da democracia, assegura que a mobilização da população em torno da candidatura de Tancredo Neves contribuiu de modo ímpar para o retorno da atividade democrática no país. Aspecto que, como se observa, figura como uma constante nos textos do autor, nos quais a participação popular e a contraposição entre as classes estão presentes, de forma significativa, em importantes fragmentos, direcionando, outrossim, as narrativas e representações didáticas trazidas nos compêndios. O que se pode ver também nos conceitos históricos e terminologias utilizados nas duas publicações, nas quais se sobressaem os alusivos à política e à democracia, que aparecem, respectivamente, 38 e 28 vezes. As categorias golpe e ditadura também são empregadas com frequência nas obras, totalizando 39 vezes, conforme se pode verificar no seguinte quadro:

Título	Nº de vezes que cada conceito histórico aparece no livro													
	Golpe	Deposição	Ditadura	Regime	Revolução	Progresso	Desenvolvimento	Política	Economia	Educação	Repressão	Censura	Guerrilha	Democracia
História do Brasil: da Independência aos dias atuais (1984)	13	3	5	3	3	0	6	21	15	2	0	0	0	19
História do Brasil: das origens aos dias atuais (1989)	7	2	14	8	2	1	5	17	7	6	8	0	1	9
<b>Total</b>	20	5	19	11	5	1	11	38	22	8	8	0	1	28

Quadro 9 – Conceitos históricos utilizados nos livros de José Dantas  
Fonte: O autor (2024)

Compreendidos não de maneira isolada, mas a partir da totalidade dos conteúdos e em diálogo com o contexto de escrita e publicação dos livros, esses elementos corroboram, na representação didática da ditadura civil-militar, uma concepção teórica que transita entre a historiografia marxista e a história política, sendo os eventos de abrangência social, como vimos, predominantes na soma das obras do autor. Questão que distancia, por assim dizer, a abordagem didática de

José Dantas da visão majoritariamente economicista em voga nos compêndios de Sérgio Buarque de Holanda, uma vez que, para Dantas, as “transformações econômicas esperadas [com o advento da redemocratização] só podem progredir, nestas condições, junto com as transformações políticas” (1989, p. 280).

#### 4.3 NA NOVA REPÚBLICA: A DITADURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GILBERTO COTRIM

Elaborados entre o fim da década de 1980 e meados dos anos 1990, os livros de Gilberto Cotrim apresentam uma abordagem semelhante à de José Dantas, porém incorporando novos recursos visuais e didáticos, conforme exposto na seção anterior. A proposta de aprendizagem tem como mote ajudar o aluno “a situar-se dentro do tempo, levando-o a compreender as lutas históricas de nosso povo por uma vida mais digna e justa” (COTRIM; ALENCAR, 1989, n.p.). Para tanto, parte-se da ideia de que estudar “História não é decorar mecanicamente datas, nomes e fatos do passado. Estudar história é formar *Gerações Conscientes*” (COTRIM; ALENCAR, 1989, n.p., grifo dos autores). Tal como Dantas, percebe-se em Cotrim uma tentativa, mesmo que tímida, de ruptura com a historiografia tradicional, na busca por “despertar a participação ativa do estudante nas aulas de História”, de modo a ampliar a sua “consciência do que fomos e [...] contribuir para transformar o que somos” (COTRIM, 1997, n.p.).

No que diz respeito à ditadura civil-militar, ambas as obras do autor fazem uma leitura um tanto mais alargada do período, incluindo um capítulo para a temática em cada publicação. No livro *História do Brasil: da Independência à “Nova República”* (1989), o capítulo que versa sobre a ditadura é intitulado *O regime militar (1964-1985)*, enquanto que em *História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais* (1997) o período é representado sob o título *A ditadura militar*. Entre os assuntos explorados, estão a derrubada de Goulart, o panorama político e social do contexto, com ênfase nas crises inflacionárias, o aumento da desigualdade social e da concentração de renda, a imposição dos atos institucionais e da propaganda oficial, a repressão política e censória aos opositores do regime e à luta armada, assim como os crimes de Estado cometidos à época.

Há ainda uma elevação no número de imagens sobre o período, que, na soma dos livros, chegam a 28 – os compêndios buarqueanos têm, ao todo, 20

figuras e os de Dantas, 26. O mais significativo, contudo, é a diversidade dessas fontes imagéticas, que abrangem um conjunto expressivo de fotografias, jornais, mapas e charges (recurso não utilizado nos manuais estudados anteriormente) e explicitam, com isso, o “potencial que as imagens representam como fonte de pesquisa e representação de ações sociais” (ROCHA, 2008, p. 244). Nesse último caso, cabe destacar a capa da revista *Pif Paf*, de junho de 1964, na qual o escritor e cartunista Millôr Fernandes compara a ditadura brasileira ao regime nazista de Adolf Hitler, como se vê na figura a seguir.



Capa da revista *Pif Paf*, em 22 de junho de 1964: “Afiml, o que é a liberdade?”. A estátua da liberdade segura o livro *Mein Kampf* (*Minha luta*), escrito pelo ditador alemão Adolf Hitler.

Figura 16 – O uso da charge em Gilberto Cotrim (reprodução parcial)  
 Fonte: Cotrim (1997, p. 135)

Tal comparação, do ponto de vista historiográfico, suscita aproximações teóricas importantes. Em primeiro lugar, é necessário considerar que, assim como o

movimento totalitário mencionado na obra do autor, as ditaduras latino-americanas – e, em especial, a brasileira – também se caracterizam pela evocação de um discurso político inflamado, o qual apela para a coesão social e a unidade nacional, combinado com uma hábil propaganda política. Tomando emprestadas as elucubrações de Hannah Arendt<sup>120</sup>, tem-se que o êxito desses regimes resulta, de um lado, da ilusão das massas de que elas próprias participarão ativamente do processo político e, de outro, da desarticulação da representação política parlamentar. Vale lembrar que, há, por vezes, o fechamento do Parlamento (aspecto que, como se sabe, fez-se muito presente durante a ditadura no Brasil), inclusive com o apoio de grande parte da população, convencida de que “as maiorias parlamentares eram espúrias e não correspondiam necessariamente à realidade do país, solapando com isto a dignidade e a confiança dos governos na soberania da maioria” (ARENDDT, 1989, p. 362).

Na esteira dessa questão, a “atração da elite é um indício tão importante para a compreensão dos movimentos totalitários [...] quanto a sua ligação com a ralé. Denota a atmosfera específica, o clima geral que propicia o surgimento do totalitarismo” (ARENDDT, 1989, p. 376). À vista disso, a ditadura civil-militar no Brasil pode ser entendida como resultado de um movimento autoritário-totalitário centrado nos interesses da burguesia – ou *autoritarismo modernizante*, na definição de Florestan Fernandes<sup>121</sup> –, dado o protagonismo assumido pelas elites no percurso dos acontecimentos. Aspecto que pode ser observado, de modo particular, na representação do golpe de 1964 trazida nas produções didáticas de Cotrim, sob a qual se aponta que os grandes empresários, temendo “que o Brasil se tornasse socialista” e “[...] Apavorados com a ideia de perder seus lucros e privilégios [...]

---

<sup>120</sup> Nascida em Linden-Mitte, Hannover, na Alemanha, em 1906, Hannah Arendt é uma das mais importantes intelectuais do século XX. Por ter origem judaica, foi perseguida pela Gestapo e teve de se exilar nos Estados Unidos, onde se estabeleceu até o fim de sua vida, em 1975. Em 1951, Arendt publicou o livro *Origens do totalitarismo*, uma de suas principais obras (seja em termos de influência teórica ou de crítica), na qual analisa a emergência, formas de atuação e consolidação dos movimentos totalitários na Europa no decorrer do século XX, lançando mão do nazismo e do stalinismo – regimes que, na ótica da autora, possuem natureza totalitária semelhante e se complementam em alguns aspectos.

<sup>121</sup> Para F. Fernandes (1979), o termo autoritarismo pode ser aplicado para referenciar qualquer regime antidemocrático “em substituição ao conceito mais preciso de ditadura [...] como sinônimo de totalitarismo ou como qualificação para variações de regimes totalitários” (p. 6, grifo do autor). Além do Brasil ditatorial (cujo autoritarismo é qualificado como modernizante), Florestan aponta outros países em que o sistema político é autoritário ou totalitário: a União Soviética (totalitarismo radical), a Alemanha nazista (totalitarismo conservador) e a Espanha (autoritarismo conservador). Para maior aprofundamento, ver a classificação dos sistemas políticos trazida pelo autor na obra *Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”* (páginas 6 e 7).

uniram-se aos militares” com o intuito de “tramar a queda de João Goulart” (COTRIM, 1997, p. 131). Para viabilizar tal plano,

Surgiram, então, associações políticas conservadoras [...] sustentadas com o dinheiro dos *empresários* e dos *Estados Unidos*. Milhões de dólares eram gastos em propaganda contra o governo, por meio de livros, jornais, revistas, rádio e televisão. Os políticos de oposição recebiam verbas para financiar suas campanhas e, depois de eleitos, eram subornados para votar contra as propostas de Jango (COTRIM, 1997, p. 131, grifo meu).

Note-se que o autor, a exemplo de Dantas, sinaliza para o aluno a participação tanto da burguesia nacional quanto dos Estados Unidos no processo de derrubada de Goulart, os quais “temiam que seu Governo tomasse medidas contrárias aos interesses do capital estrangeiro no País” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 146). Não por acaso, um dos exercícios de aprendizagem trazidos na primeira edição levanta a seguinte questão: “Por que os Estados Unidos eram favoráveis à queda do Governo de João Goulart?” (p. 148)<sup>122</sup>. Isso traz à tona, mesmo que implicitamente, uma concepção teórica de entonação marxista na abordagem do autor, pela qual a conjuntura nacional é inserida no contexto internacional de Guerra Fria vivenciado no período, com ênfase na contraposição entre capitalismo e socialismo; burguesia e classe trabalhadora. O que pode ser verificado também no mapa a seguir, cuja descrição realça a atuação direta do governo estadunidense no financiamento das ditaduras latino-americanas, o qual procurou “espalhar no continente Governos ditatoriais militares totalmente favoráveis ao capitalismo” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 150).

---

<sup>122</sup> Como já comentado, os exercícios de aprendizagem são um elemento inovador nas obras de Cotrim, haja vista que os manuais estudados anteriormente não dispõem desse recurso de forma integrada, somente separadamente – nos chamados cadernos de atividades ou trabalhos práticos.

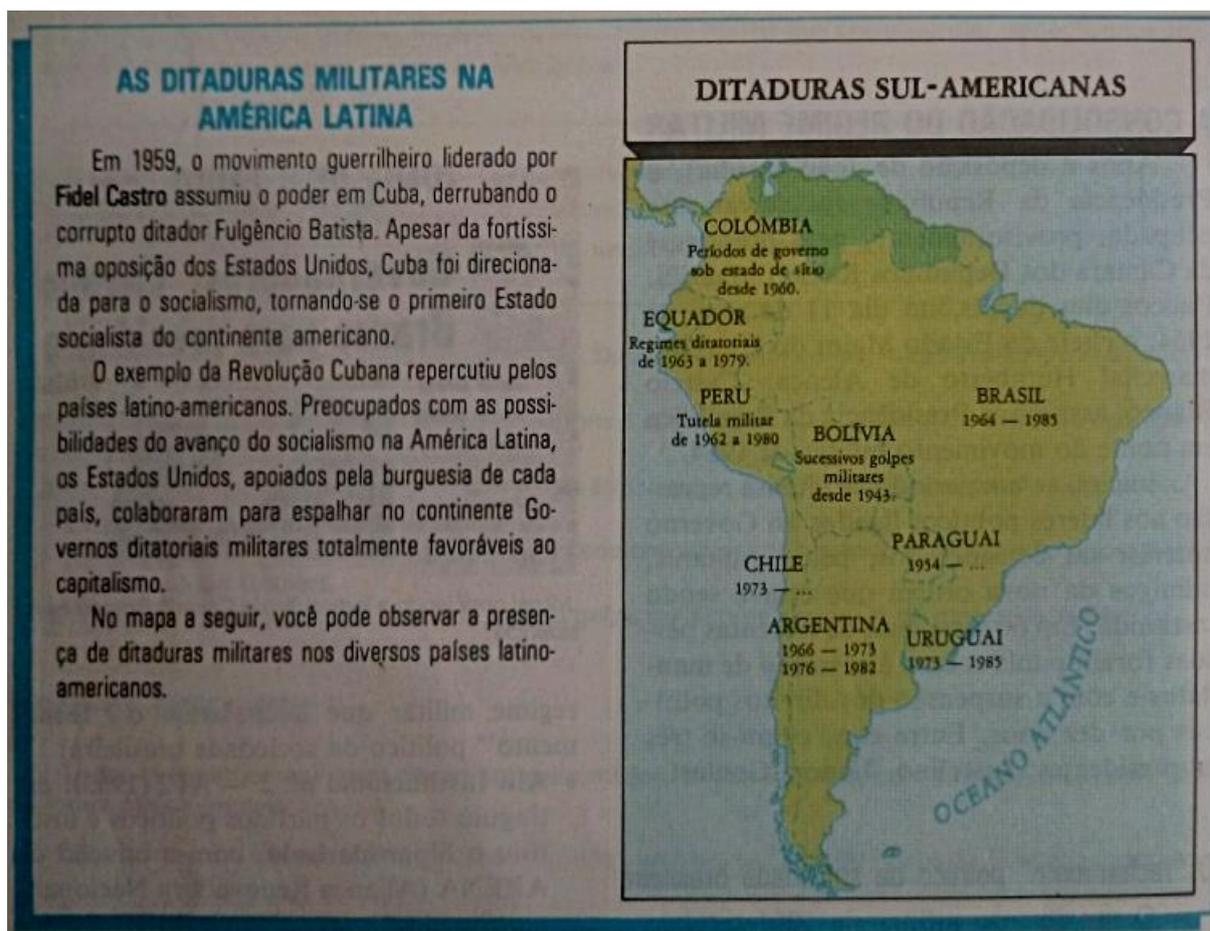


Figura 17 – Cotrim aponta a participação dos EUA na emergência das ditaduras latino-americanas (reprodução parcial)

Fonte: Cotrim e Alencar (1989, p. 150)

Portanto, a efetivação do golpe está, na narrativa de Cotrim, diretamente imbricada à *questão de classe*, sendo a política de reformas de base anunciada por Jango o estopim para a destituição do presidente, que ao tentar promover “medidas renovadoras” em áreas historicamente sensíveis<sup>123</sup> e “colocar sob controle o capital estrangeiro, através da *Lei de Remessa de Lucros*, que limitava o envio de dólares das empresas multinacionais para o exterior” (COTRIM, 1997, p. 132), fora “acusado de possuir um programa político ‘comunista’” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 147, aspas dos autores). Ainda que não utilize a designação *civil-militar*, o autor assinala

<sup>123</sup> No conjunto de reformas políticas de Goulart, constavam: a “*reforma agrária*, para distribuir a terra, com o objetivo de criar uma numerosa classe de pequenos proprietários no campo. A *reforma urbana*, para planejar e regular o crescimento das cidades. A *reforma bancária*, com o objetivo de criar um sistema voltado para o financiamento das prioridades nacionais. A *reforma tributária*, deslocando a ênfase da arrecadação para os impostos diretos, sobretudo o imposto de renda progressivo. A *reforma eleitoral*, liberando o voto para os analfabetos, que então constituíam quase metade da população adulta do país. A *reforma do estatuto do capital estrangeiro*, para disciplinar e regular os investimentos estrangeiros no país e as remessas de lucros para o exterior. A *reforma universitária*, para que o ensino e a pesquisa se voltassem para o atendimento das necessidades sociais e nacionais” (REIS, 2005, p. 13, grifo do autor).

para o leitor o apoio e a força política das classes dominantes na composição do movimento golpista, com destaque para a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, arquitetada por “senhoras da elite católica, autoridades civis e parte da classe média” (COTRIM, 1997, p. 132), frisando, então, que a destituição de João Goulart foi resultado de uma aliança entre as Forças Armadas e segmentos civis conservadores. Situação que deixou Jango “[...] Sem condições de resistir ao *golpe de força*”, o qual “abandonou Brasília no dia 1º de abril de 1964 [...], rumando, logo depois, para o Uruguai como exilado político” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 147, grifo dos autores).

No desfecho do texto, Cotrim adverte que, a essa maneira, “[...] Terminava o período democrático” e “Começava a ditadura militar” (1997, p. 132). Cabe sublinhar, no entanto, que os conceitos e posições político-ideológicas empregados nos livros – socialismo, comunismo, nacionalismo, reformismo, conservadorismo, entreguismo, capitalismo – não são esclarecidos pelo autor em nenhuma de suas obras, assemelhando-se, nesse ponto, às publicações das décadas anteriores. Não existem notas ou quadros explicativos que possam elucidar tais conceitos no corpo do texto e apenas o exemplar de 1989 dispõe de glossário – localizado, porém, ao final do livro e sem lançar mão da maioria dos conceitos utilizados no capítulo, o que pode conduzir o jovem leitor a tecer formulações equivocadas sobre o período, comprometendo, como já salientado, o processo de aprendizagem e tomada de consciência histórica.

Excetuada essa questão, observa-se, na sequência do conteúdo, uma abordagem que contempla o regime civil-militar com diferentes matizes em cada livro. Nesse sentido, o primeiro compêndio guarda algumas semelhanças com os seus antecessores, sobretudo porque o enfoque se concentra na esfera político-econômica. A partir daí, são agrupadas em um só conjunto as principais medidas políticas dos militares, que nas palavras dos autores, “tinham em comum o esfacelamento da democracia e a crescente concentração de poderes nas mãos do Governo Federal” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 149), mas sem explanar para o aluno as singularidades dos governantes e/ou de seus mandatos. Ademais, em meio a uma descrição resumida e cronológica de cada governo, são inseridas fotografias – de caráter oficial – dos generais presidentes, desvelando, mais uma vez, resquícios de uma concepção histórica que põe em relevo os “grandes” sujeitos e

feitos do passado e o distancia, como assevera Rüsen (2007b), das experiências do presente e das perspectivas motivadoras do agir humano.



Figura 18 – Castelo, Médici e Geisel: os tradicionais sujeitos históricos em Cotrim (reprodução parcial)

Fonte: Cotrim e Alencar (1989, p. 151-152)

Na segunda publicação há, conforme relatado, algumas diferenças pontuais na representação do contexto. Embora Cotrim mantenha um encadeamento histórico linear dos acontecimentos, cujos nomes e períodos de governo dos generais que presidiram o Brasil aparecem nos subtítulos e marcam a transição dos fatos históricos, ele não interpõe, contudo, fotografias personalizadas dos presidentes tal qual o faz na primeira edição, reduzindo, assim, o seu protagonismo narrativo e dando voz também a outros sujeitos – o que, de certa forma, evidencia uma mudança no modo como se vinha representando didaticamente o passado. Nessa direção, o autor apresenta uma descrição mais detalhada e ampliada dos fatos do período, abrindo espaço não só para questões de ordem político-econômica mas também para eventos que não se fizeram presente em nenhum dos compêndios anteriores, como é o caso dos inscritos na instância sociocultural. Aspecto verificado, por exemplo, na crítica feita pelo autor à propaganda institucional e à política de repressão e censura aos opositores do governo, identificada no seguinte excerto:

O governo Médici foi o campeão do poder ditatorial e da violência repressiva contra a sociedade. Os direitos fundamentais (básicos) do cidadão estavam suspensos. Qualquer um podia ser preso se fosse do desejo do governo. Nas escolas, nas fábricas, na imprensa, nos teatros, a sociedade brasileira sentia a mão de ferro da ditadura. Para encobrir sua face cruel, o governo gastava milhões de cruzeiros em propaganda destinada a melhorar sua imagem junto ao povo. Um dos *slogans* dessa propaganda dizia: *Brasil – ame-o ou deixe-o*. [...] Os meios de comunicação – jornais, livros, discos musicais, peças de teatro etc. – eram vigiados pela polícia. Tudo o que desagradasse ao

governo era severamente censurado. A ditadura não admitia críticas, nem oposição pacífica (COTRIM, 1997, p. 138-139, grifo do autor).

Convém ressaltar que sob a justificativa de preservação da *moral e dos bons costumes* e pela integridade da *tradicional família brasileira*, os militares solapavam toda a sorte de direitos e liberdades individuais e empreendiam uma narrativa que legitimava politicamente os seus atos repressivos. A tônica desse tipo de narrativa centrava-se, como aponta Carlos Fico (2002, p. 260, aspas do autor), na “tese de que a ‘crise moral’ era fomentada pelo ‘movimento comunista internacional’ com o propósito de abalar os fundamentos da família, desencaminhar os jovens e disseminar maus hábitos – sendo, dessa maneira, a antessala da subversão”. Assim, todas “as ações e declarações que se chocassem contra a moral dominante, a ordem política vigente, ou que escapassem aos padrões de comportamento da moral conservadora, eram vistos como suspeitos” (NAPOLITANO, 2004, p. 107). Sentença que no compêndio de Cotrim é, para além do texto, representada também de modo imagético, a exemplo da figura a seguir, a qual traz um registro fotográfico do momento em que as tropas de choque do governo realizavam uma intervenção censória<sup>124</sup> na TV Excelsior.

---

<sup>124</sup> A censura atingiu, de diferentes formas, todas as esferas da cultura. No caso da televisão, os produtores de novelas eram obrigados a enviar as sinopses à DCDP, que, antes da elaboração dos capítulos, repassava recomendações às emissoras “sobre temas a serem evitados, comportamentos que poderiam gerar cortes e assim por diante” (FICO, 2002, p. 263). Parte da sociedade civil também colaborava com os serviços de censura, denunciando, por intermédio de cartas, as manifestações artísticas consideradas de gosto duvidoso e/ou de caráter imoral. Para se ter uma ideia, entre 1968 e 1985, a DCDP recebeu aproximadamente 200 cartas de cidadãos brasileiros solicitando os serviços de censura sobre determinadas novelas, programas de TV, filmes e músicas. De acordo com Fico (2002, p. 269), a “maioria dos missivistas era constituída por homens, vindo em segundo lugar entidades diversas, como associações cívicas, clubes de serviços e as próprias empresas atingidas, como as emissoras de TV, produtoras de filmes ou editoras de livros e revistas. [...] Somente em terceiro lugar vinham as mulheres individualmente, aqui não se computando o bom número de entidades congregadoras de mulheres defensoras da moral e dos bons costumes, espécie de seguimento natural das famosas ‘Marchas da Família, com Deus, pela Liberdade’”.



Figura 19 – Repressão censória aos meios de comunicação no livro de Cotrim (reprodução parcial)  
 Fonte: Cotrim (1997, p. 136)

Conforme se nota, Cotrim apresenta, sobretudo na edição mais recente, um nível de profundidade conceitual mais elevado a respeito da ditadura, trazendo análises sobre questões que, como vimos, foram negligenciadas ou secundarizadas nas obras de S. B. de Holanda e José Dantas, em particular a censura, os mecanismos de repressão do Estado e a luta armada. Parece haver, aqui, uma preocupação com a abrangência e o alcance dos conteúdos, “com o objetivo de, mudando o que se ensina, mudar como os alunos entendem o passado e o presente e projetam o futuro” (CERRI, 2009, p. 152), sustentando, outrossim, a premissa de que a “tarefa do ensino é dar consciência crítica a quem não tem” (CERRI, 2009, p. 152).

Sob esse ângulo, o AI-5 recebe, de maneira especial, bastante atenção do autor, que o classifica como “o mais terrível instrumento de força lançado pelo regime militar”, por meio do qual “o governo prendeu milhares de pessoas em todo o país [...]. Fechou o Congresso Nacional por prazo indeterminado. Cassou os

mandatos de 110 deputados federais, 160 deputados estaduais, 163 vereadores, 22 prefeitos. Afastou quatro ministros do Supremo Tribunal Federal” (COTRIM, 1997, p. 137). Instrumento que figura também nas atividades de aprendizagem, fazendo-se presente em pelo menos cinco exercícios, somando-se os dois livros, nos quais se pede, em geral, para assinalar, sintetizar ou comentar sobre as consequências da instituição do quinto ato para os cidadãos brasileiros.

Na mesma toada, o autor reflete também acerca da violência imposta pelo Estado ditatorial brasileiro aos opositores do regime, sobre os quais o governo “exerceu de modo singular uma vigorosa ação repressora” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 154), principalmente contra os integrantes da guerrilha, vítimas de uma “intensa repressão policial” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 152) pela qual muitos foram presos, torturados e mortos. Em sua análise, a principal motivação para o surgimento da luta armada decorre tanto da atmosfera de forte tensão política e social vivenciada naquela altura quanto, mais precisamente, das tentativas de libertação dos presos políticos ligados ao movimento. Acrescenta, assim, que os rebeldes, ao se lançarem na luta armada, “[...] Realizaram diversos assaltos a bancos, em busca de dinheiro para sua luta política. Sequestraram diplomatas estrangeiros<sup>125</sup> para trocá-los por companheiros presos, que estavam sendo torturados dentro dos órgãos de segurança”. Ao final, adverte que “[...] Todos esses líderes e seus grupos guerrilheiros foram esmagados pela repressão militar” (COTRIM, 1997, p. 139).

É preciso sublinhar, neste momento, que a atuação deliberadamente violenta do aparato estatal militarizado prima, mormente, pela preservação da hegemonia política do Estado de exceção instaurado, desembocando invariavelmente “na via autoritária e mesmo no fascismo” (FERNANDES, 1979, p. 17). O que leva os ditadores e líderes fascistas a atuarem “como alguém que persistentemente insulta outra pessoa até que todo o mundo saiba que ela é sua inimiga, a fim de que possa

---

<sup>125</sup> Entre esses atos, destaca-se o sequestro do embaixador suíço Giovanni Enrico Bucher, em dezembro de 1970. Apesar de o segurança de Bucher ter sido morto na operação, o desfecho da situação ocorreu de modo semelhante ao dos outros sequestros: sob negociação entre ambos os lados, com a libertação do diplomata e o envio dos presos políticos para o exterior, conforme pediam os sequestradores. Com a adoção dessa medida, o governo buscava apresentar uma “face humana” ao mundo demonstrando presteza em negociar para salvar vidas. A outra parte da resposta do governo a cada sequestro de diplomata podia ser tudo menos humana. Logo depois que os presos resgatados voavam para fora do país, a polícia e os militares saíam à procura dos subversivos ligados ao caso. [...] Era um sofrimento que poucos presos podiam suportar – choques elétricos, surras, quase afogamentos, execuções simuladas e acompanhamento forçado da tortura de amigos ou membros de sua família” (SKIDMORE, 1988, p. 200, aspas minhas).

– com certa plausibilidade – matá-la em autodefesa” (ARENDR, 1989, p. 474). Aspecto que no Brasil dos anos 1970 deu-se a ver, como sinaliza o autor, na reprimenda aos membros da guerrilha urbana – muitos dos quais eram jovens estudantes<sup>126</sup>. Deve-se pontuar, todavia, que apesar de ter sido dado destaque à resistência armada, a narrativa sobre tal fato carece, do ponto de vista didático, de melhor contextualização. Sobretudo porque existem lacunas na maneira com que os personagens imbricados na guerrilha são evocados nos livros, como é o caso de Carlos Marighella<sup>127</sup> e Carlos Lamarca<sup>128</sup>, assinalados como “os mais famosos líderes guerrilheiros desse período” (COTRIM, 1997, p. 139), para os quais, entretanto, não há fotografias e nem mesmo um quadro explicativo acerca de suas biografias e/ou trajetórias.

Como toda produção historiográfica é realizada mediante um acurado recorte temporal e uma criteriosa seleção dos fatos por parte do historiador, acaba dando lugar a faltas circunscritas no procedimento de escrita, como relembra Certeau (1982). Nas obras de Cotrim, é lacunar, para além dos aspectos já reportados, a representação da guerrilha rural, ocorrida, à época, na região do Rio Araguaia. Do mesmo modo, carecem de maior caracterização outras faces importantes dos movimentos de oposição à ditadura, como a articulação dos movimentos operário e estudantil e o engajamento da ala progressista da Igreja Católica e de diferentes segmentos artísticos e culturais no combate às arbitrariedades do Estado. Setores que, quando representados nos livros em estudo, recebem um caráter acessório e/ou ilustrativo, sendo alocados paralelamente em boxes ou em imagens, o que

---

<sup>126</sup> Cf. Fico (2017), os estudantes recrutados pela guerrilha “abandonaram família e amigos, passaram a viver isolados, em moradias temporárias, com nomes falsos, sob rotinas exigentes impostas pelas organizações para mantê-los sob ‘tensão máxima’ e, mesmo sem treinamento adequado, participaram eventualmente de ações armadas e/ou de atividades de risco que envolviam a preparação de tais ações. Muitos foram presos e torturados; alguns foram mortos” (p. 42, aspas do autor).

<sup>127</sup> Considerado o principal nome da luta armada no Brasil e inimigo número um da ditadura, Carlos Marighella nasceu em Salvador-BA, em 1911. Nos anos 1930, filiou-se ao PCB, agremiação com a qual foi eleito deputado federal pelo Estado da Bahia, em 1946. No entanto, por divergências ideológicas, rompeu com o partido na década de 1960, quando fundou a Ação Libertadora Nacional (ALN) e se tornou um dos responsáveis por difundir ideais de oposição armada e táticas de guerrilha contra as forças repressivas. Marighella morreu em São Paulo, em 1969, vítima de uma emboscada organizada por Sérgio Fleury, então delegado do DOPS paulista.

<sup>128</sup> Carlos Lamarca (1937-1971) era capitão do Exército quando entrou para a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), em 1969. Seu ingresso na luta armada “era uma importante aquisição para as guerrilhas. Campeão de tiro, fora destacado para ensinar os guardas de bancos a atirar. Aliás, o público conhecia o rosto de Lamarca pelos cartazes que o mostravam dando aulas de tiro. Sua deserção enfureceu os militares” (SKIDMORE, 1988, p. 142-143). Foragido havia dias, Lamarca foi localizado em Ipujiara, na Bahia, e fuzilado em 17 de setembro de 1971, após cerco montado por integrantes da *Operação Pajuçara*.

pode passar “a impressão de que a história deles é uma história dissociada da História, esta contada ao longo do texto principal” (COELHO; SILVA, 2017, p. 168).

O “milagre brasileiro”, por sua vez, recebe atenção destacada nas duas edições. Para Cotrim, o governo ditatorial privilegiou marcadamente no período a expansão de empresas multinacionais que adentravam no mercado nacional – sobretudo as atuantes nos ramos farmacêutico, automobilístico, eletrônico, petrolífero e metalúrgico –, resultando em “uma fabulosa remessa de lucros para suas matrizes no exterior” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 157)<sup>129</sup>. Em decorrência disso, houve, como enfatiza o autor, “um desenvolvimento sem conquistas sociais” que ocasionou “a riqueza de poucos” e “a miséria de muitos” (COTRIM, 1997, p. 134). Por fim, traduz esse panorama em números, asseverando que:

Agravou-se nas últimas décadas a concentração de renda nas mãos de uma minoria de privilegiados. Em 1960, a metade mais pobre da população controlava 17,4% da renda pessoal no Brasil, passando, em 1980, a deter menos ainda: 12,6%. Enquanto isso, os 5% mais ricos que controlavam, em 1960, 28,3% da renda aumentaram sua participação para 37,9%. Em outras palavras: ‘os ricos ficaram mais ricos e os pobres, cada vez mais pobres’ (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 157, aspas dos autores).

É válido salientar que as políticas econômicas ocupam, para o autor, posição determinante no processo de declínio da ditadura e subsequente restabelecimento da normalidade democrática. Nessa direção, as políticas adotadas nos governos Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985) são classificadas como “demasiadamente otimistas” em um cenário cuja “economia mundial contraía-se significativamente” e cujo país, que “sofria o impacto da elevação dos preços do petróleo<sup>130</sup>”, “não tinha condições internas de custear os gigantescos investimentos planejados pelo Governo” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 153): as chamadas *obras faraônicas* iniciadas nos setores de mineração, transportes, energia e comunicação

---

<sup>129</sup> O aporte de capital estrangeiro no Brasil foi tão expressivo que alcançou, em 1973, “o nível anual de 4,3 bilhões de dólares, quase o dobro de 1971 e mais de três vezes o de 1970. Um dos setores mais importantes do investimento estrangeiro foi o da indústria automobilística, que liderou o crescimento industrial com taxas anuais acima de 30%” (FAUSTO, 1995, p. 485).

<sup>130</sup> Tal elevação de preços é reflexo direto da chamada *crise do petróleo*, uma das consequências da Guerra do Yom Kippur, deflagrada em 1973 entre uma coalização de Estados árabes e Israel. Em virtude do conflito, os países árabes produtores de petróleo articularam-se para reduzir a oferta do produto às nações que apoiaram Israel na guerra, provocando, com isso, um aumento abissal nos preços do produto e uma queda acentuada nas principais bolsas de valores do Ocidente. Crise que, como assinalado, afetou drasticamente o Brasil, visto que o preço do barril de petróleo foi multiplicado por dez e o país importava, à época, em torno de 80% do produto.

e que eram “custeadas com novos empréstimos estrangeiros” (COTRIM, 1997, p. 140)<sup>131</sup>. Fatores que, somados “à crescente mobilização dos diversos setores da sociedade civil”, forçaram o governo a “esboçar um projeto de ‘abertura política’, visando a democratização do País” (COTRIM; ALENCAR, 1987, p. 153, aspas dos autores).

Como bem lembra o autor, o projeto de retorno democrático seguiu adiante tal e qual o prometido pelos militares: de maneira *lenta e gradual*. Para tanto, houve a “liberalização da censura, a anistia a diversos condenados políticos, a volta ao pluripartidarismo, a volta das eleições diretas para Governador de Estado” (COTRIM; ALENCAR, 1987, p. 153), assim como foram extintos, em 1978, o AI-5 – que vigorava no país desde 13 de dezembro de 1968 – e “os demais atos institucionais que marcaram a legislação arbitrária da ditadura” (COTRIM, 1997, p. 141). Na esteira desse processo, a população mais pobre, assolada pelo desemprego e pela inflação galopante de mais de 200% ao ano, cujos salários eram, nos termos de Cotrim (1997, p. 143), “corroídos dia a dia pela alta absurda do custo de vida”, ganha significativa ênfase, sobretudo no segundo exemplar, em que protagoniza os movimentos de apelo para a retomada da democracia.

---

<sup>131</sup> Naquela altura, o governo brasileiro havia contraído elevados empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), resultando em um crescimento exponencial da dívida externa do país, que, no final de 1978, alcançava a casa dos 43 bilhões de dólares (FAUSTO, 1995).



Figura 20 – Representação das *Diretas Já* em Cotrim (reprodução parcial)  
Fonte: Cotrim (1997, p. 147)

A despeito do protagonismo assumido pelas massas, passa-se a ideia de que os segmentos de oposição lutaram juntos em prol da redemocratização do Brasil (a exemplo da figura 20), sem, todavia, distinguir as suas frações e especificidades políticas, sociais e culturais. Com isso, acaba-se por escamotear, como argumenta Pinha (2020, p. 53), “a diversidade de movimentos contrários ao regime e que adotaram diferentes táticas de enfrentamento – inclusive, mas não somente, a luta armada revolucionária”, constituindo, assim, “um arco ampliado de oposição, definidora de uma concepção de democracia que se instituiu em completa oposição às heranças deixadas pelos militares, ainda que a eles tenha cabido o protagonismo da transição política” (PINHA, 2020, p. 53).

Dito de outra forma, é pintada para o aluno a imagem de que toda a população, inserida em um processo de homogeneização social que, a rigor, inexistia no seio da sociedade, saiu às ruas e “canalizou seu enorme descontentamento para com o governo militar organizando uma gigantesca campanha em favor das *eleições diretas* para presidente da república” (COTRIM, 1997, p. 147, grifo do autor).

Concepção que, como advertem Coelho e Silva (2017), tende a diluir “a complexa heterogeneidade política da população brasileira” (p. 170), na medida em que reúne em um só conjunto todas as agremiações e ações de oposição à ditadura. Além disso, os setores civis que inicialmente apoiaram o golpe – parte da Igreja Católica, a grande mídia e a burguesia – saem da cena política nos idos dos anos 1970, quando emerge o movimento pela volta da atividade democrática, e não mais são retomados no restante do capítulo, dando a entender que esses segmentos, bem como os sujeitos que deles fizeram parte foram sepultados na história do período e não guardam relação com os acontecimentos que permeiam a realidade presente vivenciada pelos leitores do livro.

Posto isso, constata-se em Gilberto Cotrim um equilíbrio, portanto, entre as abordagens historiográficas trazidas em suas obras, sobressaindo-se ora a perspectiva político-econômica, ora a sociocultural, com a questão de classe assumindo, nesse jogo, um papel central. O que pode ser verificado, de modo particular, na narrativa sobre a campanha política de Tancredo Neves (que, como se sabe, resultou em sua eleição, em 1985), apontada por Cotrim (1989) como uma *proposta de conciliação nacional* “cujo objetivo seria diminuir os conflitos de interesse entre as principais classes econômicas, sobretudo patrões e empregados” (p. 159). Situação considerada, segundo o autor,

praticamente impossível de ser realizada [...] porque não se pode conciliar a vontade da grande maioria dos *brasileiros pobres e oprimidos*, cujo interesse é *libertar-se da miséria e da exploração*, com os interesses dos *opressores*, cujo objetivo é *perpetuar a exploração social* (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 159, grifo meu).

Tangenciam essa perspectiva de análise os conceitos históricos que abarcam a política e a economia do período – presentes, respectivamente, 49 e 42 vezes nos livros – e também o uso expressivo do termo ditadura, que aparece em 30 ocasiões (o maior índice entre todos os compêndios), conforme se pode ver na seguinte disposição:

Título	Nº de vezes que cada conceito histórico aparece no livro
--------	--

	Golpe	Deposição	Ditadura	Regime	Revolução	Progresso	Desenvolvimento	Política	Economia	Educação	Repressão	Censura	Guerrilha	Democracia
História do Brasil: da Independência à “Nova República” (1989)	3	1	6	17	0	2	5	25	23	2	3	2	1	6
História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais (1997)	6	1	24	10	0	0	6	24	19	3	4	3	2	17
<b>Total</b>	9	2	30	27	0	2	11	49	42	5	7	5	3	23

Quadro 10 – Conceitos históricos utilizados nos livros de Gilberto Cotrim  
 Fonte: O autor (2024)

Convém ressaltar que a categoria regime militar também é frequentemente utilizada em ambos os títulos (27 vezes), porém sempre acompanhada de uma visão mais totalizante e de maior capacidade reflexiva, mediante a qual os militares são enquadrados como responsáveis pelo “esfacelamento da vida democrática” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 154), provocando no Brasil “uma das maiores crises socioeconômicas de sua história” (COTRIM; ALENCAR, 1989, p. 154, grifo dos autores). Ademais, em comparação com as obras publicadas nas décadas anteriores, houve, conforme realçado, uma sensível ampliação de abordagem nas produções do autor, especialmente com a inclusão de temas que não vinham sendo representados didaticamente – caso da censura e da luta armada.

Tal ampliação de abordagem pode ser explicada por alguns fatores. Em primeiro lugar, é fundamental considerar que no momento em que Cotrim produz as suas obras, há um leque maior de documentos e pesquisas disponíveis sobre o tema, diferindo-se do contexto de produção dos manuais de Holanda e Dantas, quando o acesso a essas fontes era relativamente mais difícil – seja pela sombra da ditadura ou pela limitação dos recursos materiais e tecnológicos existentes. À vista disso, viabilizou-se “o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos”, fazendo-se “aflorar diferentes tradições históricas” e “emergir o diálogo (contraditório, complementar, divergente) da História oficial com a memória social” (NADAI, 1993, p. 160, grifo meu). Além disso, o segundo livro do autor já foi produzido em meio a um cenário de retorno da disciplina de História ao currículo escolar, permitindo apoiar-se nos referenciais

teórico-metodológicos próprios da ciência histórica e ultrapassar os limites impostos pela área de Estudos Sociais. O que, sem dúvida, conferiu ao autor mais autonomia e profundidade para escrever e debater sobre o regime civil-militar, haja vista que

estavam presentes a crítica ao modelo de ensino predominante até então, marcado pela cronologia política e pela memorização, bem como a defesa da reaproximação entre a História ensinada em sala de aula e o conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica (FILGUEIRAS; NEVES, 2019, p. 76).

Deve-se levar em conta também que com o advento da redemocratização, houve avanços sensíveis na esfera política<sup>132</sup>, trazendo para o campo do ensino de história elementos que contribuíram para redimensionar as perspectivas de estudo acerca do passado ditatorial brasileiro. Em paralelo, ampliaram-se os debates acadêmicos sobre o assunto, através dos quais novas categorias de análise e problematizações foram incorporadas à historiografia, concedendo maior amplitude teórica e temática à representação didática dos conteúdos e expandindo – ainda que de maneira incipiente – os olhares sobre o período. Como indica Nadai (1993), a história escrita nessa época

tem sido temática e as propostas de ensino variam desde aquelas que propõem, numa perspectiva da dialética marxista, o estudo das formações sociais, das totalidades contraditórias, até aquelas que têm como pressuposto a abordagem a partir do cotidiano, da micro-história, onde não se guarda nenhuma hierarquia nos assuntos (p. 159).

Nesse conjunto de mudanças, vale reiterar a relevância da nova LDB, promulgada em 1996 (um ano antes da publicação do segundo exemplar de Gilberto Cotrim) com a proposta de, entre outras questões, considerar as contribuições das diferentes culturas, etnias e sujeitos para a formação do povo brasileiro, primando

---

<sup>132</sup> Entre esses avanços, está a promulgação da Lei nº 9.140, de 04 de dezembro de 1995, considerada o primeiro reconhecimento oficial do Estado às pessoas que morreram ou desapareceram ao participarem de atividades políticas no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 5 de outubro de 1988. Vale acrescentar que imediatamente à sua promulgação, foram reconhecidos 136 desaparecidos, conforme consta no *Dossiê dos mortos e desaparecidos políticos a partir de 1964*, produzido pela *Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos* e outras entidades de direitos humanos. Sobre esse assunto, ver dissertação de Sheila Cristina Santos (2008), intitulada *A Comissão especial sobre mortos e desaparecidos políticos e a reparação do Estado às vítimas da ditadura militar no Brasil*.

pelo respeito à liberdade de pensamento e ao pluralismo de ideias (BRASIL, 1996), e, mais precisamente, dos PCNs de História (1997), que propõem

aproximar-se da realidade concreta do aluno, a partir da corrente historiográfica conhecida à época como Nova História, que teria como temas fundamentais a memória e o cotidiano. Não se trataria mais de uma narrativa calcada nos feitos dos grandes homens, mas na aproximação com a vida de pessoas comuns, na tentativa de levar os alunos à compreensão de si próprios como sujeitos históricos (FILGUEIRAS; NEVES, 2019, p. 76).

Em igual teor, localiza-se também o PNLD, sob o qual se iniciam, a partir de 1996 (período de elaboração do segundo compêndio de Cotrim), os processos de avaliação pedagógica dos livros didáticos adquiridos pelo Estado e distribuídos às escolas brasileiras. Tendo isso em vista, incorporou-se progressivamente ao programa um sistema baseado em parâmetros avaliativos críticos e multidisciplinares apoiados nos saberes de referência, mediante os quais se torna possível, no campo historiográfico, “depreender tendências globais quanto à História ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 134). Como resultado imediato, as obras que apresentam erros conceituais, desatualização, preconceito e/ou discriminação de qualquer natureza acabam por ser excluídas do programa, exigindo “cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127).

Cumprir observar, por fim, que tais dispositivos nortearam sensivelmente as perspectivas de ensino de história a partir da década de 1990, refletindo, de maneira conjunta, na composição dos currículos escolares, os quais partem da compreensão de que “alunos e professores são sujeitos da história (do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir); são agentes que interagem na construção do movimento social” (NADAI, 1993, p. 160). Nessas circunstâncias, fica evidente que as transformações iniciadas no contexto em que os livros em estudo foram escritos e publicados figuram como fator determinante na formação do pensamento histórico expresso nos textos didáticos analisados. Sobretudo porque com maior liberdade de pesquisa e escrita e com novos debates emergindo na instância política e social – muitos dos quais gradativamente se converteram em leis –, mais ampliadas e

críticas tornam-se as abordagens historiográficas sobre a ditadura no Brasil, como se verifica mais nitidamente na segunda edição de Cotrim.

Diante, portanto, das evidências encontradas na literatura didática em tela, somadas às elucubrações tecidas no entorno de suas concepções de ditadura, examina-se, na continuidade da pesquisa, as obras produzidas nos decênios 2000-2010 e 2010-2020, no afã de refletir, concomitantemente às análises até aqui realizadas, sobre as similaridades, diferenciações, mudanças e permanências condensadas nas narrativas e nas formas de representação do último período ditatorial brasileiro, ratificando, outrossim, a premissa de que as implicações históricas são, com efeito, o eixo direcionador do modo de abordagem à temática.

## 5 A DITADURA “HOJE”: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES DIDÁTICAS ENTRE 2000 E 2020

*Sim, é verdade, a vida é mais livre  
O medo já não convive nas casas, nos bares, nas ruas  
Com o povo daqui  
E até dá pra pensar no futuro  
E ver nossos filhos crescendo e sorrindo  
(Milton Nascimento – Carta à República)*

Como bem aponta Roger Chartier (2002), é por intermédio dos questionamentos e suposições acerca do material histórico que o historiador produz conhecimento sobre o passado, em uma operação de inteligência que nasce das questões filosóficas e deságua teórica e metodologicamente em formato de texto. Partindo, então, desse pressuposto, dá-se prosseguimento, nesta seção, à análise do *corpus* documental, trazendo à baila as produções didáticas publicadas a partir dos anos 2000. Nesse interesse, são examinados os livros didáticos de Maria Raquel Apolinário e de Alfredo Boulos Júnior, percorrendo as abordagens atinentes à ditadura, no intuito de elucubrar e identificar as concepções históricas que essas obras carregam, muitas das quais permanecem vigentes no contexto presente.

Para tanto, mantém-se o mesmo critério de análise utilizado até aqui, na intenção de seguir compreendendo as mudanças e permanências na forma de representação didática da ditadura civil-militar, pela qual se busca desvelar, em cada título, as designações dadas ao contexto, os conceitos históricos empregados e o modo de narrativa sobre as questões políticas, econômicas, sociais e culturais que se deram a ver no decorrer do período estudado. O que possibilita refletir, em uma perspectiva comparada, sobre como os historiadores e historiadoras têm produzido conhecimento sobre o regime civil-militar brasileiro e o quanto esse conhecimento tem se transformado ao longo das últimas décadas.

### 5.1 NOS ANOS 2000: A DITADURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MARIA RAQUEL APOLINÁRIO

Ao tomar os livros didáticos de Maria Raquel Apolinário – editora responsável pela coleção *Projeto Araribá: História*<sup>133</sup> – como fonte para o estudo da representação didática da ditadura na década de 2000, logo se observam algumas mudanças importantes em relação aos compêndios publicados nos decênios anteriores. No que tange aos aspectos visuais, ambas as obras apresentam os conteúdos organizados por unidades e não por capítulos, como pudemos ver na terceira seção da pesquisa. De acordo com a autora, a proposta de aprendizagem encabeçada nos manuais visa auxiliar o aluno “a compreender diferentes tipos de texto [e] estimulá-lo a gostar dos estudos de História”, amparando-se em uma perspectiva de viés “crítico e participativo” que o permite “desenvolver a sua capacidade de observar e investigar as fontes históricas” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, n.p.). Concepção que está em consonância com os editais de convocação do PNLD em que os compêndios em análise foram selecionados, nos quais consta que

ensinar História hoje pressupõe práticas educativas adequadas às necessidades sociais e culturais da sociedade brasileira, que levem em consideração *os interesses e motivações dos alunos*; exige, ainda, que garanta aprendizagens essenciais para a formação *da autonomia, da crítica e da participação*; deve, também, colaborar para o despertar de capacidades que auxiliem o aluno a atuar na sociedade em que vive com competência, dignidade e responsabilidade (BRASIL, 2005, p. 44, grifo meu).

Sob esse arranjo, a ditadura civil-militar no Brasil não só ganha mais espaço como também maior profundidade conceitual, sendo o período abordado a partir de uma ótica um tanto mais alargada, especialmente com a interposição de novas abordagens e debates no campo da cultura. No que diz respeito aos conteúdos, tanto a edição mais antiga (publicada em 2003) quanto a mais recente (publicada em 2006) apresentam o regime ditatorial com o título *Democracia e ditadura no Brasil*, variando-se, de uma obra para a outra, o formato gráfico e a quantidade de páginas, que é maior na segunda publicação em razão, sobretudo, do maior número

---

<sup>133</sup> Optou-se por utilizar, nesta pesquisa, o termo autora para se referir à editora M. Raquel Apolinário, entendendo, a partir de Chartier (2022), que é possível tomar, em uma obra coletiva, “o editor como um ‘autor’, não de textos particulares, mas das coleções e das apresentações que asseguram a visibilidade e o reconhecimento de suas publicações” (p. 617). Nesse caso, “o deslocamento da função-autor para os editores seria o limite à visibilidade dada pela editora à sua política ou estratégia editorial, que seria uma visibilidade baseada na construção de coleções imediatamente perceptíveis, identificáveis pelas formas materiais, gráficas dos livros, como é o caso da palavra ‘selo’, que me parece excelente como ideia, pois se reconhece de imediato na livraria a produção de tal e tal editora pela própria materialidade do livro” (CHARTIER, 2022, p. 616-617, *aspas do autor*).

de atividades de aprendizagem e da ampliação dos conteúdos sobre a produção cultural que emergiu no contexto da ditadura. Entre os assuntos representados, destacam-se os conteúdos que versam sobre a derrubada de Jango e a instauração da ditadura, o aparato repressivo e censório do governo, os movimentos sociais, com ênfase na luta armada, a propaganda institucional e o cenário cultural do período, principalmente o cinema e a música. Ademais, o número de imagens que retratam o contexto também é expressivo – aproximadamente 60 na soma das duas publicações –, sendo utilizadas, em especial, fotografias, cartazes, gráficos e recortes de jornais e de filmes.



Figura 21 – O uso do recurso imagético na coleção *Projeto Araribá* (reprodução parcial)  
Fonte: Apolinário et al. (2006, p. 190-205)

Como se observa, a quantidade elevada e a variedade de imagens empregadas nos compêndios trazem à tona, por um lado, uma característica muito particular do contexto atual, isto é, a sociedade mediada pelas imagens<sup>134</sup>, e, por

<sup>134</sup> Como aponta Rodrigo Almeida Ferreira (2017), as imagens possuem, hoje, peso determinante na formação da consciência histórica dos indivíduos, na medida em que não “há mais como descolar o imaginário histórico do imaginário estético: a história se confirmou como um sujeito da imagem e a imagem se tornou um sujeito da história” (p. 18). As mídias visuais detêm, nesse sentido, “a hegemonia da produção social do presente, do passado e de suas correlações [...] sob distintas dinâmicas afetivas, ideológicas e políticas” (p. 18). Para maior aprofundamento, consultar a tese de doutorado do autor, intitulada *Lembranças de um passado imaginário: epifanias de uma sensibilidade estética da história*.

outro, demonstram uma preocupação cada vez maior dos autores em realizar representações didáticas que conjuguem aspectos textuais e visuais, haja vista que no cenário recente, “os próprios educadores passaram a defender a utilização das imagens como recurso pedagógico” (MORENO, 2012, p. 723), acreditando que as fotografias de obras de arte e demais ilustrações comporiam “com os textos uma unidade visual numa interação contínua: a imagem ilumina o texto e o texto faz ver a imagem” (MORENO, 2012, p. 723).

Ainda sobre essa questão, Rösen (2010) atesta que as imagens possuem, sobretudo nas produções didáticas mais recentes, uma função de bastante pertinência para a aprendizagem histórica, rompendo com o paradigma tradicional de mera ilustração dos conteúdos e assumindo certa “autonomia em relação ao texto” (p. 119). Nesse sentido, possibilitam ao jovem leitor a constituição de “uma experiência histórica genuína” (p. 120), admitindo e estimulando interpretações, possibilitando comparações e fazendo compreender “a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente” (RÜSEN, 2010, p. 120). Aspecto que se evidencia largamente em ambas as obras de Apolinário, nas quais não há, ao longo da representação didática da ditadura, nenhuma página sem recursos imagéticos, convertendo-os, assim, em “uma estratégia didática que intenta induzir a uma leitura que se entende mais correta sobre o conteúdo apresentado” (MORENO, 2012, p. 723).

Sob essa configuração, o texto que abre a unidade estudada traz em primeiro plano a expressão “É proibido proibir”<sup>135</sup>, em alusão à canção de mesmo nome lançada por Caetano Veloso no ano de 1968 – quatro anos após a emergência do golpe que instaurou a ditadura no país. Fato que, nos manuais em análise, tem como cerne as reformas de base instituídas via decreto por João Goulart, “interpretadas pelos setores conservadores da sociedade como ameaças comunistas” (APOLINÁRIO *et al.*, 2003, p. 159), dando vazão a um discurso de roupagem anticomunista que naquela altura era difundido “para dar suporte aos movimentos insurgentes no governo de João Goulart. Em muitos aspectos, o combate ao comunismo se deu em nome da crença no crescimento econômico do país e da proteção da moralidade cristã das famílias católicas” (SOUSA, 2018, p. 51).

---

<sup>135</sup> Expressão utilizada para introduzir o conteúdo sobre a ditadura nos dois exemplares.

No conjunto dessas reformas, a questão fundiária (que, como vimos, não foi abordada nos livros de Holanda e mencionada de maneira breve nos de Dantas e Cotrim) assume estatuto de pano de fundo do golpe, uma vez que a situação “extremamente desfavorável aos trabalhadores rurais” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 198), os frequentes aumentos no preço das terras arrendadas e as constantes expulsões de agricultores culminaram na consolidação das *Ligas Camponesas*<sup>136</sup>, organismo criado para “defender os trabalhadores rurais desses abusos praticados pelos donos das terras” e que “teve como efeito a formulação da proposta de reforma agrária (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 198, grifo dos autores). Fator que, somado à onda de manifestações que agitavam o país e à crescente “insatisfação popular com o aumento da inflação brasileira” (APOLINÁRIO *et al.*, 2003, p. 159), serviu de combustível para a derrubada de Goulart, consagrada em 1º de abril de 1964.

Na esteira dessa narrativa, é deixada suspensa a ideia de que o programa de reformas de base de Jango tinha caráter comunista, ainda que se tenha afirmado que tal interpretação era feita no seio da ala conservadora da sociedade. Concepção que, em alguma instância, abre espaço para interpretações equivocadas ou distorcidas sobre o ocorrido, podendo levar à formação de *identidades não razoáveis*<sup>137</sup>. É preciso pôr em relevo, nesse ponto, que embora a política reformista de Goulart tivesse apelo e ressonância social, ela não pode, de modo algum, ser classificada como uma política de ideologia socialista ou comunista, haja vista que era “apenas uma tentativa de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades do país, a partir da ação do Estado” (FAUSTO, 1995, p. 448). Mesmo assim, o programa despertou a insatisfação de segmentos da burguesia, da classe

---

<sup>136</sup> Como pontua Antônio Torres Montenegro (2004), as Ligas Camponesas – criadas em Pernambuco nos anos 1940 – “ganharam uma nova força ante o engajamento do deputado socialista Francisco Julião”, adquirindo desde então “visibilidade nacional e mesmo internacional, principalmente após a Revolução em Cuba” (p. 391), e transformando-se “numa grande ameaça à ordem social e, sobretudo, à ‘paz agrária’ dos latifundiários” (p. 396, grifo do autor). O que motivou, após a deposição de Jango, a ação repressiva dos militares sobre o movimento, culminando, como lembra Skidmore (1988), no desaparecimento de muitos camponeses, “vítimas de execução sumária, enquanto outros sofreram torturas geralmente aplicadas nos quartéis do Quarto Exército” (p. 33).

<sup>137</sup> Na definição de Cerri (2011), as identidades não razoáveis são potencialmente temerárias para a vida democrática, uma vez que podem gerar comportamentos individualistas, despolitizados, indiferentes, excludentes e até mesmo destrutivos. Para o autor, cabe ao ensino de história, em tese, zelar pela prevenção dessas identidades e pela manutenção mínima do bem-estar e da coesão social, estabelecendo, no decurso da formação escolar do aluno, diálogo com a realidade a qual ele pertence, no intuito de promover um “trabalho socializador da escola, tirando o sujeito do egocentrismo e introduzindo-o na vida pública” (p. 113).

média e das Forças Armadas, subsidiados “pelos partidários de uma ‘intervenção defensiva’ contra os excessos governamentais” (FAUSTO, 1995, p. 458, aspas do autor).

Para além dessa questão, cabe dizer que não são elucidados no texto – nem nos quadros explicativos – as posições ideológicas e os conceitos históricos empregados nos livros (comunismo, radicalismo, nacionalismo, reformismo), o que aproxima, nesse quesito, as publicações de Apolinário das coleções estudadas anteriormente. Não obstante, constata-se que a narrativa veiculada nos exemplares não segue uma cronologia linear e rígida dos fatos históricos e tampouco apresenta nos subtítulos ou nos recursos de destaque os nomes, fotografias e períodos de governo de cada general presidente (a rigor, só há uma fotografia dos militares nas duas edições: a da posse de Castelo Branco). Ao contrário disso, são enfatizados os *sujeitos históricos não tradicionais*, como se verifica no registro trazido na sequência (interposto em ambos os compêndios), que retrata a libertação de presos políticos no ano de 1969, em troca do embaixador estadunidense Charles Burke Elbrick, que naquela altura havia sido sequestrado pelos guerrilheiros.



Figura 22 – A libertação de presos políticos durante a ditadura – *Projeto Araribá* (reprodução parcial)  
Fonte: Apolinário *et al.* (2003, p. 163)

A despeito de não explicitar textualmente as nuances de tal fato histórico, a imagem é representativa da intenção da autora e dos coautores de ceder mais

espaço aos indivíduos historicamente considerados comuns e, ao mesmo tempo, escamotear a centralidade em torno dos “grandes” personagens da história. Sobretudo porque se refere a um evento cujo protagonismo é assumido por pessoas que, à época, encontravam-se na marginalidade social e/ou na clandestinidade política: os rebeldes que se enveredaram na ação armada. É pertinente pontuar que ao operarem o sequestro de Elbrick e fazerem exigências à junta militar que governava o país, os guerrilheiros – até então sujeitos desconhecidos – são, em um salto súbito, alçados aos holofotes da história, enquanto que o próprio embaixador – preso em uma casa alugada em uma colina no Rio de Janeiro – e os membros do governo brasileiro tornam-se, numa inversão de papéis, meros coadjuvantes. Situação que se confirma, vale sublinhar, com o cumprimento total das exigências feitas pelos rebeldes: o manifesto por eles redigido<sup>138</sup> foi transmitido por todas as estações de rádio do país e os presos políticos libertados em um avião da Força Aérea Brasileira (FAB) com destino ao México.

Ainda no tocante a essa questão, cumpre observar que a identificação de uma abordagem não centrada no entorno dos sujeitos e/ou instituições tradicionais da história, conforme relatado nos parágrafos anteriores, está também prevista nos critérios de qualificação dos editais de convocação do PNL D, segundo os quais

O livro didático não poderá incorporar *estereótipos* como a identificação exclusiva da História a alguns *heróis* ou a utilização de *caricaturas*, de períodos ou de personagens, nem a restrição à memória individual ou de grupos, o que é extremamente nocivo ao ensino de História. Também não pode reduzir a História à identificação exclusiva a *datas e fatos, embora referenciais temporais e espaciais sejam fundamentais para que o aluno se localize em relação a sua e as outras sociedades*. [...] Em vista da própria historicidade do conhecimento, e sua constante atualização, não é possível a identificação da história narrada a uma verdade absoluta, nem levar a uma outra simplificação que seria o ‘relativismo total’ [...], levando a construção de uma imagem da equivalência do saber a uma verdade individual (BRASIL, 2005, p. 49, grifo do autor).

---

<sup>138</sup> No manifesto, os rebeldes afirmavam “que é possível derrotar a ditadura e a exploração se nos armarmos e nos organizarmos”. Acusavam o governo militar de ‘criar uma falsa felicidade a fim de esconder a miséria, a exploração e a repressão em que vivemos’. Terminavam com uma ameaça: ‘Finalmente, queremos advertir todos os que torturam, espancam e matam nossos camaradas que não mais consentiremos que isto continue’. E concluindo: ‘Agora será olho por olho e dente por dente’”. Cf. Skidmore (1988, p. 159, aspas do autor).

Em complemento, o documento traz em destaque o princípio do *nominalismo* como um dos principais erros conceituais que uma obra didática pode apresentar, que consiste na abstração “de realidades vividas pelos sujeitos históricos, em proveito da mera descrição de quadros jurídicos, regulamentares ou institucionais” (BRASIL, 2005, p. 45-46). Sob esse ângulo, ao invés “de dar prioridade às relações sociais dos agentes históricos, que efetivamente são os autores da História, atribui-se vida e vontade a instituições ou categorias de análise” (BRASIL, 2005, p. 46). Premissa que, como se tem demonstrado, não se aplica frontalmente aos compêndios da coleção *Projeto Araribá: História*, os quais procuram romper, mesmo que de modo incipiente, com uma estrutura temporal fechada e com os rótulos dados aos *cânones históricos* – sejam eles pessoas ou instituições –, realçando na trama histórica a participação de outros atores sociais, em especial, aqueles que tradicionalmente são marginalizados pela historiografia.

Outro aspecto verificado no texto diz respeito às terminologias dadas ao período. Em vários momentos são utilizadas expressões que classificam o contexto, com efeito, como uma ditadura, a exemplo dos subtítulos *Um regime apoiado na repressão*, *Novas restrições à democracia*, *Os anos de chumbo* e *Repressão e abertura*. A atividade repressiva é, de forma particular, um dos pontos centrais dos livros, apontada como “a face mais dura do regime militar” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 202), pela qual houve afastamentos, cassações e toda a sorte de perseguições contra os opositores da ditadura. Recebem ênfase, aqui, os DOI-CODI<sup>139</sup> e os Inquéritos Policiais Militares (IPMs), cuja instauração tornava as “prisões e torturas práticas comuns”, sobretudo contra “os estudantes, os líderes das Ligas Camponesas e os dirigentes dos sindicatos” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 202). Os atos institucionais e a censura são considerados, na narrativa, os principais impulsionadores da luta armada<sup>140</sup>. O que se observa, por exemplo, no fragmento a seguir, no qual é sintetizado o modo de organização dos grupos guerrilheiros – com destaque para a Ação Libertadora Nacional (ALN), de Carlos Marighella, e a

---

<sup>139</sup> Sigla para Destacamento de Operações e Informações-Centro de Operações de Defesa Interna, órgão vinculado ao Exército cuja atuação se estendia a vários Estados brasileiros. De acordo com Fausto (1995, p. 481), os DOI-CODI “foram os principais centros de tortura do regime militar”, configurando-se como um dispositivo repressivo poderoso à disposição do governo.

<sup>140</sup> Não se distingue, no texto, a guerrilha urbana da rural, as quais são unificadas sob o subtítulo *A luta armada* – o mesmo utilizado nas duas edições.

Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), de Carlos Lamarca<sup>141</sup>, – e descritas algumas de suas principais táticas de resistência.

Diante da impossibilidade de manifestar qualquer oposição aos militares, vários grupos de esquerda se reuniram em ações armadas para desestabilizar o regime e denunciar as torturas. Algumas ações audaciosas, como sequestros de representantes estrangeiros no Brasil, [...] serviam para libertar presos políticos e enviá-los ao exterior. [...] A principal fonte de inspiração para os revolucionários brasileiros era o triunfo da Revolução Cubana (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 203-204).

A reprimenda aos grupos armados também é abordada de maneira mais detalhada em ambos os exemplares, sinalizando para o aluno acerca das estratégias adotadas pelos militares para encobrir ou justificar as mortes decorrentes da tortura e os demais crimes de Estado cometidos no período. Nessa direção, adverte-se que “as execuções sumárias eram sempre apresentadas como resultados de choques entre ‘subversivos’ e as ‘forças da ordem’, ou como casos de misteriosos ‘desaparecimentos’” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 203, aspas dos autores). É válido ressaltar, nesse ponto, que a abordagem feita a *temas historicamente sensíveis*, como a que se vê em Apolinário, converte-se, segundo Rösen (2009, p. 195), em “uma estratégia cultural de superação das consequências perturbadoras das experiências traumáticas”. Ainda de acordo com o autor:

No exato momento em que as pessoas começam a contar a ‘história’ do que lhes aconteceu, dão o primeiro passo rumo à assimilação de eventos perturbadores dentro do horizonte de sua visão de mundo e da compreensão de si mesmas. Ao cabo desse caminho, a narrativa histórica dá à perturbação traumática um lugar na cadeia temporal de eventos (RÜSEN, 2009, p. 195, aspas do autor).

Note-se que o conjunto de abordagens culturais também é bastante significativo nos dois livros didáticos, buscando apresentar ao leitor a força e o alcance logrado pelas manifestações artísticas durante as décadas de 1960 e 1970. São citados, assim, movimentos como o Cinema Novo, a Música de Protesto e o Tropicalismo, os quais revolucionaram a cena artística brasileira e tiveram enorme relevância na resistência à ditadura, exercendo não apenas o papel de denúncia

---

<sup>141</sup> A exemplo das publicações antecessoras, não há fotografias e/ou quadros biográficos sobre os principais líderes da guerrilha.

política, mas defendendo “também uma revolução estética que marcou profundamente a produção cultural de gerações seguintes” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 210).



Figura 23 – Os movimentos de resistência cultural à ditadura nos livros de Apolinário (reprodução parcial)

Fonte: Apolinário *et al.* (2003, p. 170-171)

De roupagem nacionalista, o Cinema Novo é caracterizado nos manuais como expoente dos “problemas brasileiros com linguagem própria, sem reproduzir os modelos dos filmes estrangeiros” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 210). Ganham destaque, aqui, os filmes *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos (1963), *Deus e o diabo na terra do sol* (1964), de Glauber Rocha, *A grande cidade* (1965), de Carlos Diegues, *Macunaíma* (1969), de Joaquim Pedro de Andrade, e *O dragão da maldade contra o santo guerreiro* (1969), de Ruy Guerra. De modo parecido, a Música de Protesto é apontada como uma produção artística identificada “com as propostas de esquerda” e politicamente engajada “contra a opressão e a ditadura”, retratando, sobretudo, “as crenças por uma sociedade mais igualitária” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 211). Despontam, entre os músicos mencionados, os nomes de Geraldo Vandré e Chico Buarque, considerados os “alvos preferidos da

censura” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 211). O Tropicalismo, por sua vez, é assinalado como um movimento artístico

liderado por Caetano Veloso e Gilberto Gil, que teve sua melhor expressão na música. Combinando instrumentos muito variados – desde o berimbau até as guitarras elétricas –, os músicos uniam aspectos da cultura popular brasileira com elementos urbanos e industriais. Eles receberam também grande influência da música internacional e, por isso, muitos críticos os acusavam de alienados e de estar a serviço do imperialismo cultural norte-americano (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 212).

Ao contextualizar, portanto, as múltiplas produções culturais que emergiram naquele momento e as principais ações políticas contra a ditadura, põe-se em relevo o modo encontrado por diferentes segmentos da sociedade civil de se contrapor às medidas arbitrárias dos militares e suas consequências imediatas para a população. Enfoque que também pode ser observado no predomínio dos termos regime, repressão e ditadura – empregados, respectivamente, 30, 27, e 26 vezes, somando-se ambos as publicações (cf. quadro 11). Cabe salientar que a categoria regime, quando usada, é frequentemente acompanhada dos termos militar e/ou autoritário, desvelando a intencionalidade dos autores em tornar evidente para os alunos que o Brasil viveu, por mais de duas décadas ininterruptas, sob a batuta de uma ditadura cruel e sanguinária.

Título	Nº de vezes que cada conceito histórico aparece no livro													
	Golpe	Deposição	Ditadura	Regime	Revolução	Progresso	Desenvolvimento	Política	Economia	Educação	Repressão	Censura	Guerrilha	Democracia
Projeto Araribá: História (2003)	6	0	12	14	6	1	3	8	5	0	13	4	6	8
Projeto Araribá: História (2006)	6	0	14	16	6	1	3	14	6	0	14	9	6	9
<b>Total</b>	12	0	26	30	12	2	6	22	11	0	27	13	12	17

Quadro 11 – Conceitos históricos utilizados nos livros de Maria Raquel Apolinário  
Fonte: O autor (2024)

Os termos política (22 vezes), democracia (17 vezes), censura (13 vezes), luta armada/guerrilha (12 vezes) e revolução (12 vezes) também aparecem largamente nos livros didáticos, sinalizando que a leitura dos acontecimentos do período abarca não só os eventos políticos mas também as expressões artísticas que despontavam, à época, no país. Nesse sentido, é possível dizer que há uma intersecção entre a História Política e a História Cultural, fruto, segundo Motta (1996), da “preocupação de superar a velha abordagem política [...] centrada nas elites e no Estado” (p. 92). Ainda de acordo com o autor, a “ênfase proposta é trabalhar a política não no nível da consciência e da ação informada por projetos e interesses claros e racionais, mas no nível do inconsciente, das representações, do comportamento e dos valores” (MOTTA, 1996, p. 93).

Os acontecimentos da esfera econômica, todavia, são pouco abordados nas obras de Apolinário, visto que as categorias que fazem referência a esse campo (economia, desenvolvimento, progresso, inflação) raramente aparecem nos manuais didáticos em estudo – uma diferença importante em relação às publicações anteriores, cujas concepções transitam, em grande medida, pela historiografia econômica. O período do “milagre econômico” (1969-1973), por exemplo, é resumido em um gráfico simples, intitulado *O crescimento da economia após a ajuda norte-americana*, presente – com arte e diagramação diferentes – nas duas publicações, como se vê na figura a seguir.



Figura 24 – O crescimento do PIB entre 1968 e 1973 – *Projeto Araribá*  
(reprodução parcial)  
Fonte: Apolinário *et al.* (2003, p. 162)

A despeito da inserção de tal gráfico, em nenhum dos compêndios é feita menção direta a esse acontecimento, que tampouco é problematizado no texto. Sendo o livro didático de História um guia do processo de ensino e aprendizagem da disciplina (BITTENCOURT, 1993) cuja narrativa deve estar alicerçada nas estruturas basilares da experiência histórica: economia, sociedade, política e cultura (RÜSEN, 2010), a não abordagem a um evento dessa ordem, assim como aos seus desdobramentos e implicações nos diversos segmentos da sociedade, impossibilita trazer à baila questões de ampla relevância para a compreensão do contexto em questão, a saber: Qual o teor da ajuda norte-americana ao governo brasileiro? O que esses números significam? Que setores sociais se beneficiaram com o crescimento logrado no período?

Ademais, esquemas gráficos como o de Apolinário devem conter, como sugere Rüsen (2010), indicações diacrônicas referindo-se “ao passado e ao futuro para que os alunos e alunas tenham em mente o contexto cronológico no qual se localizam os fatos históricos apresentados” (p. 120). Informação que, como se nota, não acompanha o gráfico inserido pela autora/coautores, o qual não esclarece para o leitor que, paralelamente ao crescimento do PIB, cresceram também os impactos negativos da política econômica de Médici-Delfim, cujo não investimento nos setores de maior vulnerabilidade da sociedade, somado à concentração de renda nas mãos das elites, resultou no agravamento do quadro de desigualdade social no país e num enorme descontrole inflacionário que afetou, sobretudo, os salários dos trabalhadores de baixa qualificação (FAUSTO, 1995). Desprovido dessas indicações, o aluno torna-se incapaz de “observar o caráter processual da História”, o que pode transmitir-lhe a ideia de que os “eventos históricos [...] parecem petrificados no passado” (RODRIGUES JUNIOR; SEBA, 2019, p. 233).

Em que pese tal aspecto, não se pode afirmar se a abordagem lacunar a esse conteúdo é decorrente de uma recomendação da editora ou se resulta de uma ação própria dos coautores e/ou da supervisora dos compêndios, haja vista que a coleção *Projeto Araribá* é uma obra de autoria coletiva, sendo, portanto, arregimentada por “um coletivo de indivíduos que não se identificam com um só nome próprio, mas atuam como um autor singular e poderiam tê-lo feito com uma intenção, uma

estratégia ou um projeto em relação àquilo que estão publicando semelhantes à intenção autoral” (CHARTIER, 2022, p. 616). Acresce-se a isso o fato de os exemplares não conterem indicação de autoria no limiar de cada unidade, tornando impreciso apontar as concepções e inclinações teórico-metodológicas de atribuição direta de seus autores e as de cunho editorial.

Se as políticas econômicas recebem pouca atenção da autora/coautores, a propaganda governista, por sua vez, é representada com significativa ênfase nos dois exemplares. Isso pode ser verificado com maior nitidez no texto *O poder das imagens*, que apresenta ao aluno a relevância que as mídias – em especial, a televisão<sup>142</sup> – passaram a exercer sobre a vida cotidiana dos indivíduos a partir de 1970, “quando o Estado passou a considerar estratégica a área de telecomunicações”, no intuito de “[...] Integrar o país, desenvolvê-lo economicamente e controlar a divulgação de informações sobre o regime” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 209). É oportuno sublinhar que foi arquitetada no período uma máquina propagandista<sup>143</sup> visando neutralizar politicamente as massas, camuflar as arbitrariedades da ditadura e passar a imagem de que tudo corria dentro da “normalidade democrática”. Sob essa égide, a conquista do tricampeonato mundial de futebol pelo Brasil<sup>144</sup> tornou-se o baluarte das ações políticas do governo, numa tentativa de enaltecer os seus “grandes” feitos – em particular, obras como a Usina Hidrelétrica de Itaipu e a Rodovia Transamazônica<sup>145</sup> – e aflorar na população o

---

<sup>142</sup> Quando Médici iniciou seu mandato, “o Brasil tinha 45 emissoras de TV licenciadas. Seu governo concedeu mais 20 licenças e nesse processo ajudou consideravelmente o crescimento da Rede Globo [...] ultrapassando suas concorrentes como líder de audiência” (SKIDMORE, 1988, p. 189).

<sup>143</sup> Mesmo não sendo tão agressiva quanto as propagandas nazista e estadonovista, a propaganda ditatorial operou de forma pontual nas questões ideológicas. Entre o fim dos anos 1960 e o começo da década 1970, foram criadas a Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP) e a Assessoria de Relações Públicas (ARP), instituições responsáveis pela divulgação das peças publicitárias governistas (*slogans*, marchinhas e curtas-metragens produzidos para a televisão e o cinema). Além disso, o governo recebeu notório apoio da iniciativa privada, que se beneficiando da política de “arrocho salarial, da repressão dos sindicatos e do terror anticomunista da época” (SCHNEIDER, 2017, p. 342), colaborou para a construção da imagem de que “o Brasil estava vivendo uma época de harmonia, sem conflitos sociais nem preocupações” (SCHNEIDER, 2017, p. 334). Em compensação, “setores do cinema, da propaganda comercial e da imprensa viveram uma enorme expansão e um fortalecimento da indústria nacional frente a empresas estrangeiras” (SCHNEIDER, 2017, p. 342).

<sup>144</sup> Torneio disputado no México, em 1970, que consagrou a equipe de Pelé, Rivellino e Jairzinho como uma das maiores seleções de todos os tempos – campeã em vitória incontestável sobre a Itália por 4 a 1. Essa Copa do Mundo foi a primeira a ser transmitida ao vivo pela TV para todo o Brasil.

<sup>145</sup> De acordo com Fausto (1995), a construção das referidas obras representou, à época, a consolidação de um modelo de desenvolvimento ancorado em um “capitalismo selvagem”, que não considerava “nem a natureza nem as populações locais” e no qual “a poluição industrial e dos automóveis parecia uma bênção” (p. 487). Com esse intuito, a Rodovia Transamazônica “foi construída para assegurar o controle brasileiro da região [...] e para assentar em agrovilas

sentimento de pertencimento à nação. O que fez dos tradicionais ícones do país – a bandeira e o hino nacional – um estandarte do nacionalismo disseminado pelos militares<sup>146</sup>, que utilizavam o triunfo desportivo enquanto mecanismo

para despertar sentimentos nacionalistas e esconder o clima repressivo do país<sup>147</sup>. Músicas que exaltavam o orgulho de ser brasileiro e frases como ‘Brasil: ame-o ou deixe-o’, eram associadas à seleção canarinho. Em 1970, *enquanto muita gente era perseguida, presa e torturada pelo governo Médici*, o regime tentava transferir para si o prestígio do futebol (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 217, grifo meu).

A transição democrática também ganha contornos expressivos nas duas edições, cuja leitura dos acontecimentos segue a via da historiografia política e social. Questão observada tanto na narrativa sobre as eleições legislativas de novembro de 1974, vencidas pela oposição, quanto na ênfase dada ao movimento sindical e às greves dos trabalhadores do ABC paulista no final da década de 1970, que lutavam pela “recuperação das perdas salariais provocadas pela inflação e contra a ditadura” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 205). Somam-se a esses fatores o endividamento externo do país, que na análise de Apolinário (2006), tornava “cada vez mais difícil a manutenção da ditadura” (p. 205), e também o retorno do sistema pluripartidário, que permitiu importantes vitórias da oposição nas eleições para governador de Estado, em 1982<sup>148</sup> – as primeiras realizadas desde 1965.

Nesse conjunto de coisas, a campanha das Diretas Já e a eleição de Tancredo Neves recebem, igualmente, atenção destacada nos livros. Diferentemente dos compêndios estudados anteriormente, os quais conferem menos

---

trabalhadores nordestinos. Após provocar muita destruição e engordar as empreiteiras, a obra resultou em fracasso” (FAUSTO, 1995, p. 487-488).

<sup>146</sup> Segundo Chauí (2000), a difusão desses ideais “foi feita nas escolas com a disciplina de educação moral e cívica, na televisão com programas como ‘Amaral Neto, o repórter’ e os da Televisão Educativa, e pelo rádio por meio da ‘Hora do Brasil’ e do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), encarregado, de um lado, de assegurar mão de obra qualificada para o novo mercado de trabalho e, de outro, de destruir o Método Paulo Freire de alfabetização” (p. 41-42).

<sup>147</sup> Sobre o cenário de perseguição aos opositores do regime em meio à conquista histórica do Brasil na Copa do Mundo de 1970, ver artigo de Fiuza, Guerra e Silva (2020), intitulado *Repressão, censura e verdeamarelismo: a ditadura civil-militar no Brasil pela ótica do cinema*, que traz uma análise do contexto a partir dos filmes *Pra frente, Brasil* (1982) e *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006).

<sup>148</sup> Nessas eleições, quase 50 milhões de eleitores foram às urnas para eleger, via voto direto, representantes municipais e estaduais. Nos Estados, o Partido Democrático Social (PDS) – principal aliado dos militares – sofreu duras derrotas: “Em São Paulo, o PMDB elegeu Franco Montoro; em Minas Gerais, Tancredo Neves; no Paraná, José Richa. No Rio de Janeiro, Brizola conseguiu eleger-se, dando continuidade a um prestígio que vinha dos anos 60” (FAUSTO, 1995, p. 508).

espaço a esses eventos, nas obras de Apolinário cada um desses fatos é detentor de uma seção própria<sup>149</sup>, sendo o movimento em prol de eleições diretas para presidente matizado como “a maior manifestação popular da nossa história” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 206). Todavia, tal qual em Dantas e Cotrim, não se explicita para o aluno as diferenças político-ideológicas existentes à época, dando a entender, mais uma vez, que a população civil como um todo era favorável ao retorno da democracia e, travestida de um “entusiasmo [que] tomou conta dos brasileiros” (APOLINÁRIO *et al.*, 2006, p. 206), foi às ruas protestar contra a ditadura. Interpretação que, vale reiterar, alija da narrativa histórica os segmentos que não apenas incitaram o golpe de 1964, mas colaboraram de modo efetivo para a permanência dos militares no poder, como foi o caso de parte da Igreja Católica, da mídia e da burguesia.

Sob esses moldes, a coleção *Projeto Araribá* guarda, portanto, uma permanência histórica ainda hoje bastante comum nos livros didáticos, isto é, uma concepção historiográfica de roupagem política, pela qual se sobressaem as ações dos sujeitos inseridos nas imediações da instância político-institucional. Não obstante, são paralelamente abordados os eventos inscritos na esfera da cultura – até então não retratados nas obras antecessoras –, com destaque para as expressões artísticas que naquela altura despontavam no país e que contribuíram sobremaneira na luta contra o aparato repressivo e censório do governo militar. O que demonstra que estava em marcha no período uma mudança nas abordagens historiográficas, ampliando as temáticas representadas na literatura didática e dando voz, ainda que timidamente, a outros sujeitos históricos<sup>150</sup>.

## 5.2 NO CENÁRIO RECENTE: A DITADURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFREDO BOULOS JÚNIOR

<sup>149</sup> Em ambas as obras, essas seções são respectivamente intituladas *A campanha das diretas* e *O primeiro presidente civil*.

<sup>150</sup> É importante sinalizar que a aludida ampliação de abordagem no trato com a temática torna-se mais evidente nas edições mais recentes da coleção em estudo. No exemplar *Araribá conecta História* (2022), escrito sob a supervisão de Maria Clara Antonelli para o 9º ano do Ensino Fundamental e submetido ao PNL D de 2024, já existe um capítulo específico para retratar a resistência estudantil frente à opressão governista e também a presença dos negros e dos indígenas durante a ditadura civil-militar – fatos que recebem os respectivos subtítulos: *O movimento estudantil; Cantando a revolução; Os movimentos negros e populares na ditadura; Os indígenas na ditadura*. Constata-se que, em alguma medida, dá sustentação à premissa de que as temáticas capitaneadas pela historiografia acadêmica vão sendo incorporadas na literatura didática à medida que os debates avançam em âmbito político, social e educacional, a exemplo das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mencionadas anteriormente.

Elaborada com um formato gráfico semelhante à de Maria Raquel Apolinário, a coleção *História: Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, também privilegia os elementos visuais, sugerindo uma aprendizagem histórica baseada no uso de documentos iconográficos, bem como estabelecendo diálogo com alguns canais digitais (sobretudo *sites* e *blogs*). Publicadas em 2009 e 2015, as obras incluem conteúdos e atividades de caráter interdisciplinar e transversal, abarcando temas relacionados ao meio ambiente e à ética, pelos quais se pretende, nos termos do autor, integrar “a História e outras áreas do conhecimento” e “estimular e preparar o aluno para o exercício da cidadania” (BOULOS JÚNIOR, 2015, n.p.). Compreensão que dialoga diretamente com as prescrições dos editais de convocação do PNLD em que as obras do autor foram aprovadas, nos quais se propõe “o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados” (BRASIL, 2015, p. 59), “de modo a garantir a abordagem de temas, problemas e situações significativas para estudantes brasileiros em diferentes realidades escolares, com abordagens renovadas, inclusivas e à luz das tendências atuais do pensamento histórico” (BRASIL, 2015, p. 58).

Ainda segundo os editais, um livro didático deve apresentar “recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros” (BRASIL, 2015, p. 59). À vista disso, há, nas obras Boulos, o emprego de boxes contendo questões que conduzem o aluno para o exercício de reflexão e imaginação histórica (cf. figura 25), convertendo-se numa tentativa de alargar os horizontes metodológicos da disciplina e oferecer, como lembra Pereira (2020, p. 62, aspas do autor), “a possibilidade de o estudante criar narrativas baseadas na experiência com a própria ‘operação historiográfica’, desde a problematização e da provocação até o exercício de criação de cenários e enredos, a partir de documentos dos mais diversos tipos”.

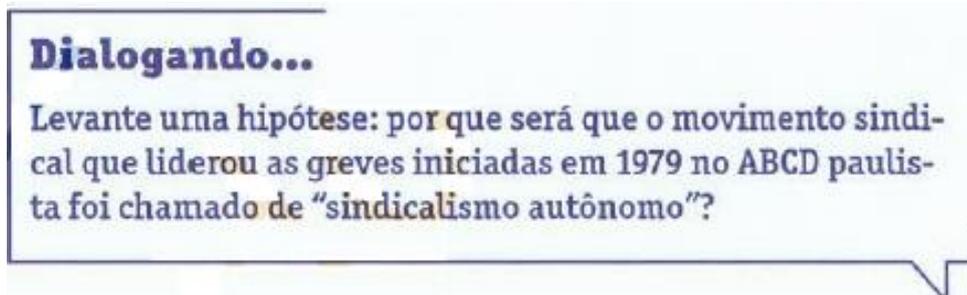


Figura 25 – Exercício de imaginação histórica na obra de Boulos Jr. (reprodução parcial)  
 Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 240)

A partir desse formato, a ditadura civil-militar passa a ocupar, como já anunciado, uma área consideravelmente maior em relação aos manuais anteriores (particularmente os produzidos no século XX), sendo possível observar, inclusive, uma abordagem histórica de caráter pluridimensional, que na definição de Rüsen (2010), circunscreve-se no âmago das dimensões mais importantes da experiência histórica, com vistas ao plano econômico, social, político e cultural. Nesse sentido, estão presentes nos livros didáticos fatos como a emergência do golpe de 1964, a caracterização política e econômica de cada governante do regime, o panorama de censura e repressão que vigia à época, os movimentos de resistência em diferentes frentes (no meio estudantil, entre os operários e políticos de oposição, na imprensa, nas artes e no seio da luta armada), a propaganda oficial do governo, o cenário cultural do período, o contexto de distensão da ditadura, com ênfase no movimento das Diretas Já, e a transição para a democracia.

Chama a atenção também a multiplicidade de imagens empregadas para representar a ditadura, que, ao todo, chegam a 67 (o número mais expressivo entre todos os compêndios), reforçando a premissa da iconografia enquanto recurso pedagógico (MORENO, 2012) – concepção, conforme já exposto, bastante presente, hoje, na literatura escolar. Entre os recursos visuais empregados – fotografias, cartazes, ilustrações, boxes e tabelas –, o uso da charge é recorrente, compondo um conjunto imagético significativo de críticas que representam tanto a censura e a repressão truculenta do governo às manifestações de estudantes e trabalhadores como ainda as questões econômicas. Esse último aspecto, por exemplo, é expresso na charge de Chico Caruso, de 1979, a qual faz referência à desastrosa política de

austeridade econômica do ministro Delfim Netto, em seu retorno ao governo, no apagar das luzes da ditadura<sup>151</sup>.



Figura 26 – O uso da charge em Alfredo Boulos Jr. (reprodução parcial)  
Fonte: Boulos Júnior (2009, p. 255)

No tocante aos conteúdos, convém lembrar que o livro de 2009 é o único em que a historiografia da ditadura é feita em dois capítulos. O primeiro deles, intitulado *Regime militar: de Castelo Branco a Médici*, traz os acontecimentos desencadeados desde o limiar do golpe, em 1964, até o governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). O segundo capítulo, por conseguinte, é escrito sob o título *A distensão do regime militar: Geisel a Sarney* e percorre do enfraquecimento da ditadura, no fim dos anos 1970, até a abertura política, em 1985. Já o compêndio de 2015 retoma a disposição dos conteúdos em capítulo único, a partir do subtítulo *Regime militar*, que engloba todos os fatos do período. Nessa configuração, a destituição de João Goulart é denominada de golpe militar na primeira edição (sem, porém, desconsiderar a participação da ala civil) e de golpe civil-militar na segunda, sob o argumento de que “não foram apenas os militares,

<sup>151</sup> Antônio Delfim Netto foi Ministro da Fazenda nos governos Costa e Silva (1967-1969) e Médici (1969-1974), cujo trabalho resultou no controverso período do “milagre econômico” (1969-1973). O bordão popularizado por Delfim, à época, era o de ser necessário “fazer o bolo crescer para depois dividi-lo”. Em sua segunda passagem pelo regime, já no governo Figueiredo (1979-1985), Delfim Netto foi incumbido de reajustar o quadro de descontrole inflacionário que assolava, naquela altura, as finanças brasileiras. Para tentar dar fôlego ao sistema financeiro, Delfim optou por uma política de austeridade econômica, diminuindo drasticamente os investimentos sociais, especialmente nas empresas estatais. Dessa vez, entretanto, a política do economista não surtiu o efeito esperado, o bolo não cresceu e a inflação alcançou “o índice anual de 110,2% em 1980, caiu para 95,2% em 1981, para voltar a subir em 1982 (99,7%)” (FAUSTO, 1995, p. 503). Nas palavras de Skidmore (1988, p. 382), “o Brasil havia mergulhado em sua mais grave recessão em 30 anos”.

mas também civis, que deram o golpe de 1964”, haja vista que “as tropas do general Olímpio Mourão Filho [...] receberam o apoio do comandante do II Exército (São Paulo) e dos *governadores civis*. Juntos, *civis e militares* desfecharam o golpe de Estado que depôs o presidente João Goulart” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 221, grifo meu). Ainda na ótica do autor, houve adesão também na esfera político-institucional, na medida em que

O governador de Minas Gerais, Magalhaes Pinto, autorizou a movimentação de tropas; o presidente do Congresso Nacional, Auro de Moura Andrade, declarou vago o cargo de presidente, depondo João Goulart e dando posse ao presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli. Por isso, os historiadores não têm mais usado a expressão ‘golpe militar’, mas sim ‘golpe civil-militar’ (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 221, aspas do autor).

Importa destacar, aqui, que a adoção da referida terminologia remonta a um controverso debate que aporta nas imediações da historiografia especializada há algumas décadas. Nesse aspecto, Fico (2004) adverte que sem “a desestabilização (propaganda ideológica, mobilização da classe média etc.) o golpe seria bastante difícil; sem a iniciativa militar, impossível” (p. 55). O que permite considerar, a exemplo do que se constata em Boulos, que a participação de parte da sociedade civil ocorreu de modo tão ou mais articulado do que a participação militar, colocando-se como fator fundamental na execução do golpe. Deve-se sublinhar ainda que tal questão reverbera de maneira cada vez mais intensa nos domínios da didática da história, sendo necessário inscrever, com efeito, a temática na historiografia escolar brasileira e, a partir daí,

construir uma relação de ensino e aprendizagem da História [...] utilizando diferentes estratégias de constituição de sentido histórico, com o objetivo de produzir conhecimentos e atribuir novos sentidos a experiências de conflitos recentes na História brasileira em sua relação com a História da Humanidade (CAINELLI; CAIMI; OLIVEIRA, 2018, p. 29).

Posto isso, é mister pontuar que o programa de reformas de base proposto por Goulart também figura, nos manuais autor, como peça central do plano golpista que culminou na destituição do presidente em exercício. Contudo, diferentemente dos compêndios anteriores, nas obras de Boulos existe um maior esclarecimento

sobre as posições político-ideológicas e os papéis assumidos pelos setores que participaram do ocorrido. São descritos, de um lado, os setores que eram favoráveis às reformas de Jango, isto é, movimentos como a União Nacional dos Estudantes (UNE), “que reivindicava justiça social e o fim do analfabetismo” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 219), a Juventude Operária Católica (JOC), a Juventude Universitária Católica (JUC), o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e as Ligas Camponesas, organismo que defendia, entre outros pontos, “a aplicação dos direitos trabalhistas no campo; a sindicalização do trabalhador rural; uma reforma agrária que limitasse a quantidade de terras que cada pessoa podia possuir; e a adoção de um imposto progressivo sobre terras não cultivadas” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 219). De outro lado, são apontados os segmentos contrários à política reformista e que, unidos, foram os principais responsáveis pela derrubada do presidente Goulart, como os

grandes empresários; parte do alto clero e dos oficiais do Exército e organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), ambas mantidas com o dinheiro de empresários brasileiros e estadunidenses. [...] Grandes jornais, como *O Estado de S. Paulo* e a *Tribuna da Imprensa* (de Carlos Lacerda), também atacavam o governo, tendo ou não razão (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 220, grifo do autor).

Além disso, são trazidos no corpo do texto quadros e boxes explicativos contendo definições e/ou explicações sobre termos e conceitos históricos empregados pelo autor ao longo da narrativa principal – recurso, cabe frisar, não utilizado em nenhuma das produções didáticas até aqui estudadas. Aspecto que pode ser observado, de modo particular, na figura a seguir.

<p><b>Parlamentarismo</b></p> <p>Sistema em que o chefe do governo é o primeiro-ministro, não o presidente da República.</p> <p><b>Plebiscito</b></p> <p>Consulta à população.</p>	<p><b>Reforma política</b></p> <p>Uma das propostas da reforma política de Jango era conceder voto ao analfabeto. Houve grande reação. Achava-se que era parte de um golpe, pois os analfabetos votariam em Jango.</p>	<p><b>Ligas Camponesas</b></p> <p>Associações de defesa dos trabalhadores rurais surgidas, inicialmente, em Pernambuco, se fizeram presentes em vários outros estados brasileiros. Seu principal líder foi Francisco Julião e seu lema era: “Reforma Agrária na Lei ou na marra”.</p>
--	--	---

Figura 27 – A presença de boxes explicativos na coleção *História: Sociedade e Cidadania* (reprodução parcial)

Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 218-219)

Essa ampliação de abordagem também vai ao encontro do que preconizam os editais do PNLD, nos quais se prevê a “urgente e necessária [...] desconstrução de noções acerca do livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda a informação sobre o passado”, visto que essa forma de “representação está relacionada à ideia de aprendizagem como transmissão de conteúdos alijados do cotidiano dos estudantes, descolados da vivência temporalmente situada” (BRASIL, 2015, p. 57). Nesse propósito, busca-se a “compreensão da escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade”, de maneira a possibilitar “não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas” (BRASIL, 2015, p. 58). Trata-se, portanto, “de um ensino de história em que não estão ausentes as razões de memória, os usos do passado, o direito à história e à reparação reclamado por diferentes grupos sociais e a formação histórica orientada fundamentalmente pela interpretação” (BRASIL, 2015, p. 58).

Na esteira desse debate, é pertinente matizar a contraposição feita por Boulos, em ambos os exemplares, entre os militares classificados como moderados e os da chamada linha dura do Exército<sup>152</sup>. Assinala-se, assim, que apesar de os generais que presidiram o Brasil pós-1964 serem todos “anticomunistas e contrários à quebra de hierarquia nos meios militares [...] havia também discordância entre eles, o que permite reuni-los em dois grupos” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 226). O primeiro deles, como ressalta o autor, era a ala dos *castelistas*, cuja liderança devia-se aos

generais Golbery do Couto e Silva, Ernesto Geisel e Castelo Branco (daí esse grupo ser conhecido como castelista). O outro grupo, o da *'linha dura'*, tinha como porta-voz o general Arthur da Costa e Silva e era contrário ao dos castelistas, por considerá-los moderados demais. Os generais da linha dura defendiam a radicalização do regime no combate à subversão e ao comunismo; eram homens

<sup>152</sup> Alguns historiadores defendem que além dos castelistas e linha-duristas, havia mais duas correntes político-ideológicas no interior das Forças Armadas: os albuquerqueístas, como eram conhecidos os partidários do general Albuquerque Lima, defensores de um nacionalismo militar forte; e os palacianos, que eram formados pelos chefes do Gabinete Militar e do SNI e por alguns ministros de Estado do presidente Costa e Silva. A esse respeito, ver artigo *O golpe de 1964 e o regime de 1968: aspectos conjunturais e variáveis históricas*, de Adriano Nervo Codato (2004).

mais pragmáticos e menos teóricos que os castelistas (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 227, aspas do autor).

A alternância de poder entre castelistas e linha-duristas é um ponto constante na narrativa do autor, sobretudo na representação dos governos dos dois primeiros gerais-presidentes, pela qual se descreve que “Castelo Branco foi substituído por um general da ‘linha-dura’, Arthur da Costa e Silva; conseqüentemente, houve aumento da repressão, e a resistência ao regime também aumentou” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 232). Embora fosse considerado moderado, deve-se sublinhar que, assim como seus sucessores, Castelo Branco também tomou uma série de medidas autoritárias e impopulares, característica maior do Estado de exceção que se instaurou no país por 21 anos. É preciso lembrar que em seu governo foram baixados três dos quatro primeiros Atos Institucionais<sup>153</sup> e promulgada uma nova Constituição (a de 1967), que ampliava notoriamente os poderes do chefe do Executivo. Somam-se a isso as constantes intervenções em sindicatos e associações trabalhistas, com a prisão de líderes e dirigentes sindicais<sup>154</sup>, a censura exercida sobre jornais e revistas e os expurgos no funcionalismo público. Estima-se que

mais de 1400 pessoas foram afastadas da burocracia civil e em torno de 1200, das Forças Armadas. [...] Perderam o mandato os governadores dos Estados de Pernambuco e Sergipe, respectivamente Miguel Arraes e Seixas Dória, este último eleito pela UDN. O governador de Goiás – Mauro Borges –, ligado ao PSD, foi deposto em novembro de 1964, quando o AI-1 já havia expirado. [...] Entre as figuras mais conhecidas que tiveram mandatos cassados ou sofreram a suspensão de seus direitos políticos, além de nomes óbvios como os de Jango e Brizola, figuravam Jânio e Juscelino, este último senador por Goiás (FAUSTO, 1995, p. 467-468).

---

<sup>153</sup> O AI-1, promulgado pelos chefes das três armas em 9 de abril de 1964, permitia ao presidente suspender os direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de dez anos e cassar mandatos de parlamentares. O AI-2, de 27 de outubro de 1965, extinguiu, como já relatado, todos os partidos políticos e os substituiu por duas únicas agremiações (sistema bipartidário): a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido da situação, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição. Baixado em 5 de fevereiro de 1966, o AI-3 estabelecia, por sua vez, eleições indiretas para governadores de Estado (que eram indicados pelo presidente da República), os quais eram responsáveis pela nomeação dos prefeitos das capitais. Já o AI-4, de 7 de dezembro de 1966, dava uma aparência de normalidade democrática ao regime, instituindo, assim, a reabertura do Congresso Nacional para aprovar o projeto da nova Constituição apresentado pelo governo.

<sup>154</sup> Ao final de 1965, 428 sindicatos sofreram intervenção do governo. Cf. Skidmore (1988).

Para além dessa questão, é retomada nos livros de Alfredo Boulos uma narrativa linear dos governos militares que, em um primeiro olhar, demarca semelhanças com os compêndios da *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* e com as primeiras publicações de Dantas e de Cotrim. Isso fica evidente na organização do conteúdo, na qual existe um subtítulo para cada presidente militar, destacando-se os seus nomes e as suas fotografias, como se pode visualizar na figura a seguir, que reúne imagens oficiais dos três primeiros ditadores brasileiros.



Figura 28 – A retomada dos sujeitos históricos tradicionais e da cronologia linear nas obras de Boulos Jr. (reprodução parcial)

Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 227; 2009, p. 228)

A despeito dessa linearidade cronológica, há, no decorrer do texto, uma caracterização bem detalhada das ações de cada governante intermediada por posicionamentos de significativa capacidade reflexiva. O que se dá a ver de maneira mais clara na abordagem feita às políticas antidemocráticas e repressivas instituídas pelos militares, como a Lei de Imprensa (decretada por Castelo Branco, em 1967), que na expressão de Boulos Júnior (2015, p. 228), “intensificou a censura aos jornais e revistas”, e a Lei de Segurança Nacional (redigida também no mesmo governo), que “conferia à justiça militar o direito de julgar crimes de ‘subversão’ (comícios, reuniões políticas etc.)” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 228, aspas do autor). Nesse conjunto de medidas, o AI-5 também recebe notório destaque, sendo conceituado como “o mais opressivo de todos os atos da ditadura militar” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 230). Conforme explana o autor, o dispositivo foi criado em reprimenda aos movimentos insurgentes do período, em especial, a *Passeata dos*

*Cem Mil*<sup>155</sup> e as *Greves de Contagem e Osasco*<sup>156</sup>. Repressão que é também ilustrada a partir da charge de Ziraldo, de 1968 – recurso que objetiva ironizar as ações arbitrárias do governo ditatorial.



Figura 29 – Charge de Ziraldo empregada na coleção *História: Sociedade e Cidadania* para ironizar a repressão militar (reprodução parcial)  
Fonte: Boulos Júnior (2009, p. 233)

Outro ponto relevante é que a tônica da narrativa em Boulos, a exemplo de Holanda e Cotrim, recai também sobre a perspectiva político-econômica, ainda que de maneira bastante equilibrada com as questões sociais e culturais. Nesse prisma, é possível verificar, em diversos fragmentos, que o autor aborda os fatos relacionados à economia de maneira a propor reflexão, apontando as suas consequências e/ou impactos nos setores de maior vulnerabilidade social. Exemplo disso é a expressiva abordagem sobre o “milagre econômico” – orquestrado, como se sabe, no governo Médici (1969-1974) –, a partir da qual se realça para o leitor o notável crescimento do PIB a 10% ao ano, que combinado com a estabilidade inflacionária e com o aumento das exportações (ver figura 30), concedeu ao governo um ambiente político favorável e que contribuiu para o recrudescimento da ditadura.

<sup>155</sup> Eclodida no Rio de Janeiro, em junho de 1968, a passeata foi liderada por estudantes que protestavam contra a truculência do regime ditatorial, sobretudo após a morte do estudante Edson Luís de Lima Souto, vitimado em 28 de março em um confronto com a Polícia Militar, durante uma manifestação estudantil na então capital federal. Na ótica de João Quartim de Moraes (1989, p. 147), “pela primeira vez desde o golpe, o regime militar era colocado na defensiva política”. A participação dos estudantes foi, de fato, tão decisiva na composição da oposição à ditadura que quase todos os protestos nasciam em universidades ou em escolas secundárias, tornando a ala estudantil “uma categoria social mobilizadora por excelência, vale dizer, aquela que, pondo-se em movimento, movimentava as demais. Acabaram [os estudantes] assumindo também [...] uma função dirigente no seio do movimento de massas” (MORAES, 1989, p. 137).

<sup>156</sup> Também no ano de 1968 o movimento operário mobilizou-se e organizou duas grandes greves: uma em Osasco, na Grande São Paulo, e outra em Contagem, no Estado de Minas Gerais. A greve de Contagem iniciou-se a partir de uma reivindicação por aumento de 25% nos salários. No mês de abril, cerca de “1700 operários da Siderúrgica Belgo-Mineira paralisaram o trabalho, tornando os seus diretores reféns. Em uma semana, havia 15 mil trabalhadores parados [...]. Após cerca de dez dias, um acordo pôs fim ao movimento” (FAUSTO, 1995, p. 478). A greve de Osasco, no entanto, teve um componente a mais: foi articulada conjuntamente por trabalhadores e estudantes, no que parecia ser o espectro de uma aliança operário-estudantil temida pelos militares. Os grevistas – que exigiam, entre outras pautas, 35% de reajuste salarial – fizeram “a ocupação da Cobrasma [Companhia Brasileira de Material Ferroviário]. [...] O Ministério do Trabalho interveio no Sindicato dos Metalúrgicos, forçando seu presidente José Ibraim a optar pela clandestinidade. Pesado aparato militar realizou com violência a desocupação da Cobrasma” (FAUSTO, 1995, p. 478).

O "milagre" brasileiro					
Ano	Crescimento PIB %	Inflação	Exportações US\$ Bilhões	Importações US\$ Bilhões	Dívida Externa US\$ Bilhões
1968	10	27	1,9	1,9	3,8
1969	10	20	2,3	2,0	4,4
1970	10	16	2,7	2,5	5,3
1971	11	20	2,9	3,2	6,6
1972	12	20	4,0	4,2	9,5
1973	14	23	6,2	6,2	12,6

Figura 30 – Representação gráfica do “milagre econômico” no livro de Boulos Jr. (reprodução parcial)  
Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 234)

Em que pesem os avanços na macroeconomia brasileira, o autor enfatiza que houve, na contramão desse processo, a adoção de “uma política trabalhista que comprimia os salários dos trabalhadores de baixa renda, diminuindo o custo da mão de obra” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 235). É necessário pôr em relevo, nesse ponto, que o decréscimo do salário mínimo foi reforçado, à época,

pela proibição da negociação coletiva dos contratos de trabalho, pela marginalização (e intervenção) nos sindicatos operários e pela abolição da estabilidade do emprego. Assim, as empresas passaram a pagar salários progressivamente mais baixos [...] e seus lucros passaram a ser maiores. A consequência disso foi que as pessoas que viviam de lucros aumentaram sua participação na renda nacional, em detrimento das pessoas que viviam de salários (CUNHA, 1985, p. 186-187).

Para neutralizar a situação, o governo lançou mão da chamada *propaganda de massa*, que na ótica de Boulos Júnior (2009), foi determinante para “conseguir o apoio de parte da população” (p. 236), sobretudo por saber coadunar o crescimento da economia com a conquista do Brasil na Copa do Mundo de 1970, triunfo apresentado “como mais uma vitória do governo Médici”, que se dizia um “homem do povo, apaixonado por futebol e torcedor número 1 da Seleção Brasileira” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 236). Em meio, entretanto, a esse panorama de crescimento econômico e de euforia no futebol, intensificou-se, no seio social, a atividade repressiva, sob a qual qualquer cidadão suspeito de ser subversivo podia, como assevera o autor,

ser detido, torturado e morto, sem que a família soubesse de seu paradeiro e sem que nenhuma autoridade jurídica fosse consultada. Universidades foram invadidas; professores, jornalistas, artistas, estudantes, religiosos e militares contrários à ditadura foram perseguidos; os órgãos de repressão como o SNI (Serviço Nacional de Informação) e o *DOPS* (Departamento de Ordem Política e Social) foram aperfeiçoados. Seus agentes praticavam espancamentos, afogamentos, choques elétricos e outras formas de tortura (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 231).

Em contrapartida, um dos meios encontrados pela sociedade para se opor à opressão policial foi a resistência armada, que recebe – mesmo que timidamente – a atenção do autor e é referenciada no texto como resultado da mobilização de uma “pequena parte da oposição” que, sob a liderança de Marighella e Lamarca, “montou organizações guerrilheiras e partiu para a luta armada contra o governo” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 232). Não há, todavia, nenhuma contextualização ou descrição – textual ou imagética – do papel histórico dos referidos líderes da guerrilha, aproximando, nesse quesito, os livros em análise das coleções antecessoras. Entre as principais ações do movimento armado, Boulos elenca os assaltos a bancos e os sequestros de diplomatas estrangeiros, com ênfase no caso do embaixador da Alemanha Ocidental Ehrenfried von Holleben, sequestrado por guerrilheiros da ALN no Rio de Janeiro, em 1970, em troca da libertação de 40 presos políticos brasileiros que, ao final, desembarcaram na Argélia.

Por outro lado, a resistência no âmbito da cultura ocupa papel de maior destaque ao longo do texto, cujo intuito é assinalar para o aluno a relevância histórico-social das manifestações artísticas que se deram a ver no país entre os anos 1960 e 1970. Entre os movimentos citados, sobressaem-se: a) a *Bossa Nova Engajada*, tendência musical inaugurada por Nara Leão cujas músicas ultrapassavam os temas característicos da Bossa Nova – céu, mar, amor – e inscreviam-se no campo da crítica social, abordando as “dores e angústias da população pobre” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 231); b) o *Show Opinião* – dirigido por Augusto Boal e inspirado nas músicas de Nara Leão –, o qual “mesclava teatro, música e poesia e representava um esforço de intelectuais e artistas populares para denunciar a injustiça social e a opressão existentes no Brasil”, configurando-se como “o primeiro grito de protesto dos artistas nacionais contra o Regime Militar” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 231); c) a *Canção de Protesto*, que “nos anos seguintes, constituiria uma das principais formas de resistência ao Regime Militar”

(BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 231); d) o *Tropicalismo*, que na definição do autor, reunia artistas cujas “atitudes provocativas [...] chocavam tanto os representantes do Regime Militar como os artistas engajados” (2009, p. 238).

A ênfase dada, portanto, aos fatos localizados na instância cultural, acrescidos do aporte político-econômico-social, evidencia que a leitura da ditadura trazida nos compêndios da coleção *História: Sociedade e Cidadania* transita tanto pela História Cultural quanto pela Nova História Política, uma vez que as abordagens vão além da tradicional história factual, reduzida, por vezes, a uma perspectiva predominantemente nacionalista e elitista, e inscrevem-se, em linha oposta, nas cercanias de

uma história política renovada, com uma nova roupagem que contrasta com as características que possuía no século XIX, [...] com novos métodos de análises, novos conceitos e técnicas de pesquisas; ampla (voltada para uma sociedade global, abordando todos os atores e aspectos da vida coletiva); quantitativa (apoderando-se de dados numéricos); e com uma pluralidade de ritmos, abordando acontecimentos de rápida, média, longa e longuíssima duração (ALMEIDA, 2015, p. 357).

Aspectos que, como se pode ver, são constatados também ao examinar as terminologias empregadas no transcurso dos textos em estudo, em que predominam as categorias regime, economia e política, que, na soma das obras, aparecem 46, 29 e 24 vezes, respectivamente (ver quadro 12). Vale sublinhar que o termo regime, usado frequentemente para descrever o governo militar, é seguido de uma visão mais crítica e, tal qual nas obras de Apolinário e Cotrim, denuncia o caráter repressivo e violento da ditadura.

Título	Nº de vezes que cada conceito histórico aparece no livro													
	Golpe	Deposição	Ditadura	Regime	Revolução	Progresso	Desenvolvimento	Política	Economia	Educação	Repressão	Censura	Guerrilha	Democracia
História: Sociedade e Cidadania (2009)	5	0	3	22	1	0	1	12	13	1	9	2	8	3

História: Sociedade e Cidadania (2015)	7	1	5	24	1	0	0	12	16	0	8	1	9	4
<b>Total</b>	12	1	8	46	2	0	1	24	29	1	17	3	17	7

Quadro 12 – Conceitos históricos utilizados nos livros de Alfredo Boulos Jr.  
Fonte: O autor (2024)

Ademais, há nas publicações do autor um acréscimo na representação de questões consideradas “sensíveis”, como é o caso da resistência armada (constatada em 17 vezes). Além da já mencionada guerrilha urbana, há também uma incipiente caracterização da Guerrilha do Araguaia (1967-1974), evento que não fora representado em nenhum dos manuais didáticos analisados anteriormente e que é narrado por Boulos como uma tentativa de “69 membros do Partido Comunista do Brasil [...] de montar núcleos guerrilheiros na região”, em uma “área conhecida como Bico do Papagaio, entre os estados do Pará, Maranhão e Tocantins” (2015, p. 233). Situação que, conforme adverte o autor, terminou com forte reprimenda do Estado, o qual “reagiu enviando para a região milhares de soldados que liquidaram os focos de guerrilha ali existentes. No final do governo Médici, a guerrilha já tinha sido desmantelada e seus integrantes estavam presos, mortos ou exilados” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 233).

Observa-se, contudo, que a abordagem a tal acontecimento é incapaz, do ponto de vista historiográfico, de contribuir significativamente para o processo de construção de conhecimento sobre o período, visto que não apresenta a experiência histórica em suas várias dimensões e tampouco a partir do que Jörn Rüsen (2010) denomina de *pluriperspectividade*, característica que possibilita ao aluno perceber um fato pretérito “partindo de várias perspectivas” (p. 122), sem a qual se fragilizaria a tomada de consciência histórica. Sobretudo porque não são explicitadas para o jovem leitor algumas das mais importantes nuances existentes nas imediações do fato representado, como as relações estabelecidas entre membros da guerrilha e camponeses da região – que, inclusive, os acolheram e deram apoio à sua luta – e também a dura resistência imposta pelos guerrilheiros às forças repressivas, que

embora dispusessem de maior diferença tecnológica e pesado aparato bélico, levaram cerca de dois anos para vencer o conflito<sup>157</sup>.

Com maior amplitude conceitual, a Lei da Anistia e o movimento das Diretas Já ganham contornos expressivos, sendo cada efeméride detentora de uma seção própria<sup>158</sup> em ambos os exemplares. No primeiro caso, o autor expõe, por intermédio de uma abordagem detalhada e de matiz político-social, a relevância do apoio de movimentos sociais – particularmente dos estudantes e de mães de exilados e presos políticos – em prol da campanha pela “anistia ampla, geral e irrestrita”. O que pode ser visto também na inserção de um fac-símile produzido pelo Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), o qual faz referência à ausência de homens e mulheres que haviam sido presos ou estavam no exílio nas festividades do dia primeiro de maio de 1979.

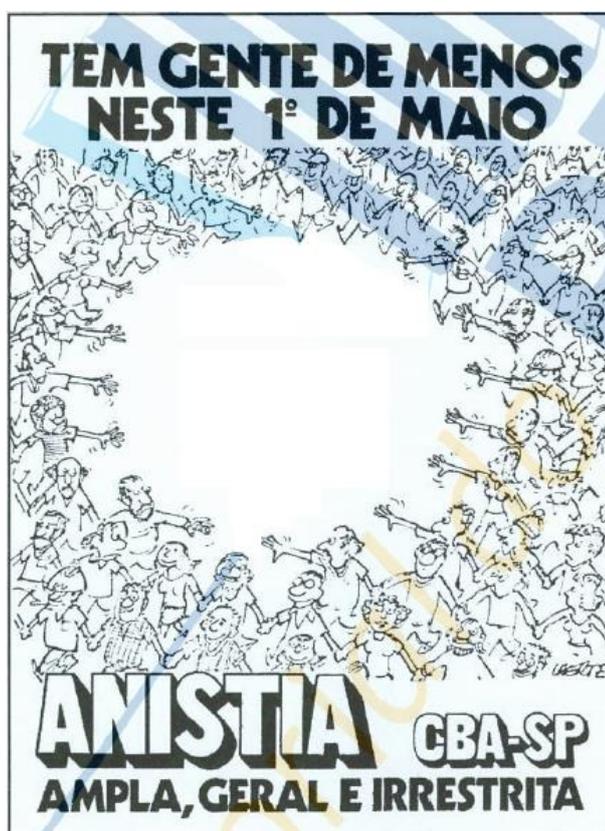


Figura 31 – Panfleto em prol da anistia trazido no livro de Boulos Jr. (reprodução parcial)  
Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 241)

<sup>157</sup> Estima-se que tenham morrido na Guerrilha do Araguaia 59 militantes do PCdoB e 17 camponeses que forneceram apoio aos rebeldes. Somente 13 militantes sobreviveram. Cf. Teles (2014).

<sup>158</sup> As respectivas seções recebem, nos dois compêndios, os subtítulos *A anistia e os novos partidos* e *Diretas Já*.

É importante trazer à baila, a partir da obra do autor, que a referida campanha resultou na aprovação, no Congresso Nacional, do projeto de lei de anistia proposto pelo governo Figueiredo e, em decorrência disso, “muitos brasileiros que estavam no exílio por motivos políticos puderam regressar ao Brasil, e os cassados readquiriram o seu direito à cidadania” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 241). No entanto, como bem adverte Boulos (2015), a “Lei da Anistia também anistiou os responsáveis por violação dos direitos humanos como, por exemplo, aqueles que usaram todo tipo de violência contra os opositores do regime” (241). Em outros termos, significa dizer que ao conceder perdão tanto a “subversivos” quanto a torturadores, a Lei da Anistia contemporizou os crimes praticados pelo Estado no decurso da ditadura civil-militar, anistiando, ao mesmo tempo, políticos como Leonel Brizola e Luís Carlos Prestes, que deixaram o exílio e puderam voltar ao país, e também os agentes do Estado envolvidos no desaparecimento de centenas de presos políticos. Com a sanção da lei, demarcou-se, portanto, uma “política do silêncio e do esquecimento em relação aos crimes praticados na Ditadura” (SOUSA, 2018, p. 54), levando “à dura constatação de que *a democracia não se estabeleceu por meio de uma ruptura com o regime ditatorial, mas sim a partir de um projeto de transição sob o controle dos militares*” (PINHA, 2020, p. 47, grifo do autor).

Por sua vez, a campanha pelas eleições diretas para presidente da República – as Diretas Já – é conceituada de maneira semelhante ao que é apresentado nos livros antecessores, matizando-se, principalmente, a ressonância que a Emenda Dante de Oliveira teve no seio da população, que ocupava as “ruas e praças das principais capitais brasileiras”, nas quais “milhares de pessoas no Brasil todo gritavam em coro ‘Diretas Já!’” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 251, aspas do autor). Note-se que a rejeição da emenda na assembleia de 25 de abril de 1984 é apontada pelo autor como “uma frustração para a maioria dos brasileiros”, na medida em que “a eleição para a Presidência da República continuou sendo indireta” (2009, p. 251) até 1989. Apesar da crítica, replica-se novamente a ideia de que todos os brasileiros eram, naquele momento, igualmente partidários do fim da ditadura e lutavam juntos pela redemocratização do país. Concepção reforçada também nas fotografias inseridas nos compêndios (cf. figura 32), que, sob um olhar generalista e pouco atencioso, ilustram a unidade do povo nos protestos e comícios, escamoteando, porém, as suas particularidades e diferenças políticas, sociais e culturais e

invisibilizando, como já realçado, os setores dissidentes, que nem sequer são mencionados no texto.



Figura 32 – A população reunida em protesto por eleições diretas – coleção *História: Sociedade e Cidadania* (reprodução parcial)

Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 242)

Na esteira dessa questão, são identificadas também outras lacunas cuja abordagem didática de Alfredo Boulos não foi capaz de suprir. Se, por um lado, houve a inclusão e/ou aprofundamento de temas pouco representados nas publicações passadas – a exemplo da guerrilha –, por outro, observa-se uma carência em relação a sujeitos que mesmo exercendo protagonismo no período e sendo duramente reprimidos pela ditadura – como as mulheres, os indígenas e os negros<sup>159</sup> –, permaneceram silenciados nos capítulos em análise<sup>160</sup>. Deve-se reiterar, todavia, que a ausência desses sujeitos é reflexo de uma tradição histórica de longa data, na qual os conteúdos atinentes à historiografia política e econômica sagram-se até hoje sobressalentes nos manuais didáticos da disciplina, em especial,

<sup>159</sup> Sobre as formas de luta e resistência dos movimentos e minorias sociais contra as políticas repressivas do Estado ditatorial brasileiro, consultar o texto *Formas de luta e resistência política*, presente na coletânea *Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho*, organizada por Araujo, Silva e Santos (2013).

<sup>160</sup> Embora haja, nos compêndios de Boulos Jr., um texto complementar sobre o movimento negro e outro sobre o movimento feminista, nenhum deles faz alusão à situação dessas minorias durante o regime civil-militar brasileiro.

as temáticas subscritas no entorno das instituições políticas, dos governos, dos sistemas econômicos, das disputas de poder, das guerras e dos levantes (CAINELLI; CAIMI; OLIVEIRA, 2018). Aspectos que, como vimos, fizeram-se presentes tanto nas produções de Boulos Júnior quanto nas anteriores, atestando, assim, a incidência do contexto político e social na formação e moldura do pensamento histórico dos autores.

### 5.3 O MODO DE REPRESENTAÇÃO DA DITADURA COMO EXPRESSÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO-SOCIAL

Como se tem verificado, as concepções teóricas e metodológicas adotadas nas coleções didáticas em estudo articulam-se, fundamentalmente, a partir das determinações históricas proeminentes em seus contextos de produção. Surgem, nessa direção, diferentes percepções a respeito de um determinado evento histórico – nesse caso, a ditadura civil-militar no Brasil – as quais refletem, em certa medida, o modo de pensar e agir de seus autores, mas não de forma exclusiva, estando também imbricadas às deliberações editoriais e, no limite, calcadas nas orientações curriculares em vigência no período de escrita de cada obra. Aspectos que, na visão de Miranda e Luca (2004, p. 132), compõem “uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras” e evidenciam, como delineia Certeau (1982), uma forma de fazer história atrelada a um poder político historicamente instituído, isto é, uma autoridade que, na origem, faz-se presente, explícita ou implicitamente, no ato de escrever. Dito de outro modo, as motivações históricas moldam as visões gestadas sobre o passado e, submetidas ao processo de escrita e publicação, materializam-se em formato de texto didático.

Nesse sentido, é imperativo considerar que o conhecimento histórico veiculado nos manuais didáticos assume, no transcurso do tempo, diferentes formas e sentidos que podem contribuir, com maior ou menor incidência, para a formação da consciência histórica de seus leitores. Sobretudo porque as narrativas disseminadas em suas páginas são, na maioria das vezes, tomadas pelos alunos como *estatuto de conteúdo verdadeiro* (CERTEAU, 1982), vistas “a partir de uma rigidez em relação à verdade. Sob essa perspectiva, o livro teria então a ‘posse sobre a verdade do passado’” (CAINELLI; CAIMI; OLIVEIRA, 2018, p. 16, aspas das autoras).

Assim concebido, o relato histórico guardado nesses documentos acaba mantendo “uma relação específica com a verdade [...] por as suas construções narrativas pretenderem ser a reconstituição de um passado que existiu” (CHARTIER, 2002, p. 84). Fator que, somado ao “enorme grau de difusão [dos livros didáticos], potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 134), converte-os em “uma das mais importantes formas de currículo semielaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura” e os torna detentores de “múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 134).

Essas múltiplas possibilidades de construção e lapidação do conhecimento histórico ofertadas, em alguma instância, pelos compêndios escolares redimensionam o olhar sobre o passado como experiência em relação ao presente, haja vista que a história, enquanto “forma elaborada de memória, [...] trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal” (RÜSEN, 2009, p. 164). Tal interpretação, cabe ressaltar, vincula-se tanto às ponderações e escolhas teórico-metodológicas dos autores/editores quanto ao meio em que eles estavam submersos no período de elaboração, edição e publicação de seus livros, uma vez que a escrita histórica, de fato, “permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma ‘lição’; ela é didática e magisterial” (CERTEAU, 1982, p. 90, *aspas do autor*).

Questão que pode ser observada com mais nitidez ao tomar como exemplo as representações da ditadura civil-militar brasileira nas coleções didáticas aqui estudadas, nas quais foram levantadas evidências que pudessem desvelar as concepções expressas em cada obra, examinando-se, primordialmente, a denominação dada à deposição do presidente Jango e à ditadura instaurada a partir de abril de 1964; a abordagem feita às políticas econômicas, sociais e educacionais do governo militar; o modo de narrativa sobre a política de repressão e censura perpetrada no período; o tipo de narrativa direcionada aos opositores do regime e à luta armada; bem como o enfoque dado à abertura política e à redemocratização. Categorias que, a título de organização e interpretação, são alocadas no quadro a

seguir, o qual toma como base a leitura das noções historiográficas realizada no decorrer das seções anteriores, proporcionando, dessa maneira, um parecer sintético acerca das intencionalidades e propostas teórico-temáticas condensadas nos exemplares.

Título	Autoria	Editora	Categorias de análise				
			Terminologia interposta ao contexto	Abordagem feita às políticas do governo	Narrativa sobre os dispositivos repressivos	Narrativa sobre os opositores do regime	Enfoque dado à redemocratização
História do Brasil: da Independência aos nossos dias (1972)	Sérgio Buarque de Holanda <i>et al.</i>	Cia. Editora Nacional	Deposição pelas Forças Armadas	Majoritariamente economicista	Inexistente	Inexistente	Inexistente
História da Civilização (1974)							
História do Brasil: da Independência aos dias atuais (1984)	José Dantas	Moderna	Movimento golpista de cunho civil-militar	De inclinação marxista	Breve e lacunar (falta de abordagem à censura)	Breve e de caráter classista (com foco na luta pela terra)	De viés político e base social
História do Brasil: das origens aos dias atuais (1989)							
História do Brasil: da Independência à "Nova República" (1989)	Gilberto Cotrim (1º título com a coautoria de Álvaro Duarte de Alencar)	Saraiva	Ditadura militar com o apoio de segmentos civis conservadores	De viés político-econômico e inclinação marxista	Ampliada (há abordagem ao AI-5 e à censura)	Ampliada, porém sem abordar a guerrilha rural	De viés político-econômico
História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais (1997)							
Projeto Araribá: História (2003)	Maria Raquel Apolinário (ed. responsável)	Moderna	Ditadura/Regime militar	De viés político-cultural	Ampliada e crítica	Ampliada e crítica (com foco na guerrilha urbana)	De viés político e base social
Projeto Araribá: História (2006)							
História: Sociedade e Cidadania (2009)	Alfredo Boulos Júnior	FTD	Golpe/Regim e civil-militar	De caráter pluridimensional	Ampliada e crítica	Ampliada e crítica	De viés político e base social
História: Sociedade e							

Cidadania (2015)							
------------------	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 13 – Semelhanças e diferenças entre as coleções

Fonte: O autor (2024)

Conforme se nota, em cada obra há uma variação importante no trato das categorias de análise, implicando a emergência de narrativas compostas por uma gama ampla e diversificada de fatores, os quais transitam ora pela dimensão econômica, ora pela dimensão política, ora pela dimensão cultural da história. Nesse jogo, alternam-se, sobretudo, as posições teóricas, as abordagens metodológicas, as terminologias e o nível de criticidade apresentado nos textos. Sob tais condicionantes, é possível observar, no conjunto de obras postas em relação, a prevalência da concepção política (presente em praticamente todos os compêndios), variando-se, de uma publicação para a outra, a base teórica – que vai do positivismo ao marxismo e do marxismo à nova história política. Deve-se sublinhar, no entanto, que não há demarcação fixa das tendências historiográficas, o que significa que uma mesma obra pode apresentar duas ou mais chaves de leitura, suscitando, portanto, algumas intersecções em seu eixo narrativo, como se pode visualizar no seguinte diagrama:



Figura 33 – Diagrama de concepções historiográficas

Fonte: O autor (2024)

Ainda sobre esse aspecto, percebe-se que quase não há formas puras ou isoladas em si mesmas nas representações da ditadura, ocorrendo, em muitos pontos, o cruzamento de elementos constituidores de cada concepção historiográfica, de modo que um único vetor pode pertencer a duas ou três concepções diferentes. Assim, por mais que uma perspectiva se sobreponha, no limite de cada abordagem, às demais, não há, contudo, contornos fechados entre elas, denotando que as narrativas formuladas pelos autores decorrem de um alinhamento teórico-metodológico associado intersubjetivamente a “determinados aprendizados do conhecimento histórico então disponível, mediados por determinadas leituras de mundo, por sua vez condicionadas por conceitos e pré-conceitos aprendidos ao longo das respectivas histórias de vida” (CERRI, 2009, p. 151).

Frente a essa variabilidade, a deposição de João Goulart é denominada, na maioria dos compêndios, de golpe militar ou civil-militar e o regime de exceção subsequentemente instaurado é chamado, com efeito, de ditadura, cujos fatos estão organizados de forma cronológica e com teor descritivo. Vale realçar que apenas a *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* não faz o uso de tais designações, utilizando, como já demonstrado, subterfúgios e estratégias didáticas para a conceituação do contexto. A referida coleção não traz também abordagens às políticas repressivas do governo militar e tampouco aos movimentos de resistência ao regime, seja no âmbito da cultura ou da luta armada, sendo o viés econômico predominante nos poucos fatos representados nesses compêndios – os únicos do conjunto estudado a tratarem da temática da ditadura preponderantemente por essa via. Isso implica considerar, mais uma vez, a incidência das circunstâncias históricas do tempo em que se escreve na tessitura dos textos, na medida em que nada se aparta do lugar da escrita (CERTEAU, 1982), estando o pensamento histórico “comprometido com seus procedimentos mentais pelos quais a evocação e a representação do passado estão dedicadas à orientação cultural da vida humana no presente” (RÜSEN, 2009, p. 185).

Com ótica ampliada, todas as outras obras em análise lançam mão das políticas repressivas do governo militar e, embora as abordagens enveredem por caminhos diferentes e resultem, em certa medida, em um formato próprio, sobressai-se, de maneira geral, a vertente política – a qual está ancorada, sobretudo, na figura dos generais presidentes e na imposição do AI-5. O mesmo vale para as narrativas

dirigidas aos opositores da ditadura e à resistência armada, temáticas que trafegam especialmente pela via da cultura, com ênfase na censura e no cerceamento de liberdades, e, apesar de receberem menor atenção dos autores se cotejadas a outros fatos históricos, vão gradativamente sendo incorporadas aos textos, endossando, outrossim, as demandas e pautas em voga em cada contexto de produção.

Em uma perspectiva comparada, tal constatação demarca uma mudança no curso das narrativas, visto que os exemplares mais recentes – principalmente os de M. Raquel Apolinário e os de Boulos Júnior – trazem olhares mais dilatados e pretensamente mais críticos ao tratar desses temas, ao passo que as primeiras publicações nem sequer os veiculam em seus textos – a exemplo das produções de S. Buarque de Holanda, cuja abordagem a tais eventos é inexistente. O que corrobora o fato de que “os autores que divulgaram as suas obras a partir da década de 1980, tiveram maior liberdade para expressar as suas ideias e realizar uma análise histórica mais completa” (ROCHA, 2008, p. 363), tornando “a representação do passado uma parte da luta pelo poder e reconhecimento”, sob a qual “o pensamento histórico funciona como um meio necessário para a legitimação ou deslegitimação de todas as formas de dominação e governo” (RÜSEN, 2009, p. 187).

Na esteira dessa questão, importa assinalar que sem a observância de critérios narrativos críticos, sob os quais se deve “desenvolver a crítica e não oferecer uma visão ‘crítica’ *a priori*” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 31, aspas das autoras), a literatura didática pode perder o seu potencial de constituição de sentido histórico, minando as possibilidades de compreensão e reflexão em torno de um acontecimento tão traumático como a ditadura civil-militar no Brasil. Ao escrever sobre esse passado, é imprescindível, portanto, que o historiador não apenas tenha clareza acerca do papel da história sobre a qual ele se debruça e as ferramentas que podem ser acionadas didaticamente no percurso escriturário, mas também tenha condições de “dominar múltiplas linguagens, múltiplos conteúdos que ajudem o aluno a entender processos e desenvolver um senso crítico” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 32). À vista disso, Rüsen (2009) defende a emergência de um padrão narrativo de contornos mais abrangentes, através do qual “*a ausência de sentido precisa se tornar, ela mesma, um elemento constitutivo do sentido*” (p. 200, grifo do autor), convalidando, a essa maneira, os seguintes preceitos:

- ao invés da anonimização, deveria claramente ser dito o que aconteceu por meio da chocante nudez da factualidade rude; - ao invés de subjugar os eventos às categorias dotadas de sentido, os eventos deveriam ser situados em padrões interpretativos que problematizem as categorias tradicionais de sentido histórico; - ao invés de normalizar a história como dissolvente dos elementos destrutivos, deve-se manter a memória da 'normalidade da exceção'. Devem ser lembrados o horror embaixo da fina capa da vida cotidiana, a banalidade do mal etc.; - ao invés de moralizar, a interpretação histórica precisa indicar os limites da moralidade, ou melhor, sua fragilidade interna; - ao invés de estetizar, a interpretação histórica deveria enfatizar a brutal feiura da desumanização; - ao invés de suavizar experiências traumáticas pela teleologia, a história deve apresentar o fluxo do tempo como sendo obstruído na relação temporal entre o passado dos eventos traumáticos e a presença de sua comemoração. Descontinuidade, rompimento de conexões e destruição tornaram-se características de sentido na ideia geradora de sentido do curso do tempo (RÜSEN, 2009, p. 200, aspas do autor).

Sob tal configuração, as posições assumidas – ou negadas – pelos autores no redesenhar de suas interpretações desvelam, portanto, modos de leitura e escrita sobre o passado cunhados em diferentes épocas, com diferentes perspectivas teóricas, concepções didáticas e graus reflexivos. Nessa toada, localiza-se também a caracterização da abertura política e do retorno democrático, com destaque para o processo de anistia, a eleição de Tancredo Neves e o movimento das Diretas Já. Eventos que figuram em todas as publicações – com exceção da *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*, a qual não aborda tais acontecimentos em razão de ter sido produzida, como se sabe, anos antes de sua concretização – e seguem, uma vez mais, a lógica das outras categorias de análise, cujas concepções interpostas nos textos transitam, mormente, pelo prisma político-social – com breve inclinação econômica nas obras de Gilberto Cotrim.

Em que pesem as particularidades de cada abordagem, é possível identificar, na soma dos livros didáticos, um eixo comum na construção das narrativas, independentemente do ponto de vista lançado sobre o período em recorte. Nessa direção, a maior parte dos compêndios traz à baila fatos amplamente conhecidos, como o alvorecer do golpe, o agravamento das crises inflacionárias, a imposição dos atos institucionais, o panorama político-institucional do contexto e o processo de distensão do regime, variando-se, conforme observado, a amplitude didático-conceitual e a tonicidade crítica dos textos. Por outro lado, há menor – ou, em

algumas obras, nenhuma – atenção dirigida a temas como a censura, a propaganda oficial do governo, a luta armada, o cenário cultural emergente e o processo de anistia. O que indica a existência da representação de efemérides já consagradas na historiografia do período e, ao mesmo tempo, a demarcação de lacunas circunscritas no quadro narrativo, dando lugar, assim, a ausências históricas importantes (CHARTIER, 1991; CERTEAU, 1982).

É pertinente salientar, todavia, que as lacunas constatadas não somente conformam vultosos silêncios no entorno das narrativas – notadamente no âmbito dos sujeitos históricos não tradicionais e de temas relacionados à equidade e justiça social – como ainda deflagram uma permanência de longa data nos capítulos analisados, restringindo-se, como assegura Rocha (2008, p. 362), a “passar o regime militar como um período denso em eventos, heróis, realizações, paz e desenvolvimento”. Em outras palavras, dá-se a ver nos manuais em estudo uma historiografia didática que, não obstante os avanços logrados pela ciência de referência nas últimas décadas, acaba exprimindo em seu bojo de conteúdos sobre a ditadura algumas carências de orientação no tempo (RÜSEN, 2001), reduzindo, de certa forma, as possibilidades de compreensão e apreensão desse passado defronte das experiências da vida prática.

Impõe realçar, por fim, que o modo de representação da temática não resulta apenas da forma de pensar e agir de cada autor e tampouco os caminhos percorridos são imperativo exclusivo de suas escolhas. Por mais que exista, entre os pesquisadores, a tendência de atribuir a quem escreve o ônus da autoria absoluta, é fundamental levar em conta a complexidade do processo produtivo de um compêndio escolar, sobre o qual incidem, como se procurou demonstrar, as deliberações de outros agentes editoriais (sobretudo dos editores e diagramadores) e, concomitantemente a isso, as determinações curriculares vigentes no momento da escrita. Aspectos que reduzem, em alguma medida, a cota de autonomia dos autores sobre a obra acabada (MUNAKATA, 1997; MORENO, 2012), mas que não os isentam, em nenhuma instância, de suas responsabilidades históricas. Dito de outra maneira, pode-se afirmar que as concepções de ditadura expressas na literatura didática investigada traduzem tanto as percepções e ideias de seus autores, as quais estão calcadas nas perspectivas teóricas e metódicas balizadas pela historiografia acadêmica, como também desvelam os ditames político-

ideológicos e econômicos proeminentes em uma época – fatores, sem dúvida, primordiais no direcionamento das narrativas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer, nos limites de sua proposta, uma investigação centrada no entorno das concepções de ditadura expressas em livros didáticos de História publicados entre 1970 e 2020, esta tese buscou demonstrar que o elemento determinante no processo de retomada e análise de um contexto são as circunstâncias históricas que o entremeiam e manejam o olhar de quem escreve, configurando, nos termos de Certeau (1982), o *locus do historiador*. Tal locus, cumpre realçar, interliga-se frontalmente aos ditames do tempo em que se escreve, isto é, impõe sobre o ato da escrita fatores circunscritos para além da subjetividade do pesquisador, os quais se localizam, sobretudo, nas esferas política, econômica e cultural. Aspecto que, no nosso caso, fundamenta-se nas evidências encontradas no *corpus* documental analisado, por meio das quais foi possível apontar, entre outras questões, que o modo de representação da ditadura civil-militar no Brasil expresso na literatura didática investigada não se dá unicamente em função das lentes teórico-metodológicas de seus autores, mas apresenta, sobremaneira, as marcas das políticas econômicas, educacionais e sociais empreendidas, em cada década, pelo Estado em sua constante – e por vezes conflituosa – relação com a sociedade.

Para sedimentar tal premissa, a pesquisa percorreu alguns caminhos no sentido de descortinar as nuances de seu objeto, logrando esforços para evidenciar, do ponto de vista historiográfico, a maneira com que cada autor/editora, subsumido/a em seu contexto histórico-político-social, abordou a temática da ditadura em seus manuais didáticos – um material, vale ressaltar, de ampla relevância na história da educação, vetor central no processo de ensino e aprendizagem e depositário das propostas político-pedagógicas e curriculares que circundam o cotidiano escolar (BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 1997; CHOPPIN, 2004).

Em um primeiro momento, estabeleceu-se um embate dialético entre a historiografia acadêmica e a historiografia didática, no intuito de correlacionar epistemologicamente os domínios da ciência histórica e da didática da história, seja no que tange ao processo escriturário e seus matizes teóricos ou no que concerne ao ensino de história. Sobretudo porque se entende, a partir de Rüsen (2007b), que o conhecimento histórico “não é construído apenas com informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão o

sentido à história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado nas fontes” (p. 25). Nesse propósito, foi possível aproximar dois subcampos das Ciências Humanas e Sociais de grande valia para a pesquisa: História e História da Educação. Áreas nas quais a imersão teórico-prática possibilitou o aprofundamento sobre o fazer histórico, bem como sobre os usos dos conceitos, fatos e periodizações nos livros didáticos, os quais se convertem simultaneamente em produto e expoente do contexto em que foram produzidos, fornecendo as bases para a retomada de conhecimentos e técnicas formulados por uma sociedade em determinado momento da história (BITTENCOURT, 1993).

Ao mesmo tempo, as reflexões aqui interpostas ofereceram subsídios importantes para o decurso da investigação, em particular no processo analítico, através do qual os LDHs foram examinados no afã de encontrar pistas para elucubrar o problema da pesquisa, explicitando que o modo como se produz conhecimento histórico sobre o passado – nesse caso, o regime ditatorial brasileiro – sofre, no correr dos anos, transformações de ordem historiográfica, política e ideológica, as quais vão moldar, em maior ou menor grau, o processo de elaboração e publicação dos manuais escolares.

Na sequência do texto, foram discutidos os procedimentos de escrita, os usos, as funções e o papel do livro didático na trajetória da educação brasileira. Um instrumento que, na definição de Rocha (2008, p. 355), tem sido “responsável pela divulgação do conhecimento, ideias, crenças, valores e práticas que fizeram parte de diferentes gerações”, cujos conteúdos veiculados “chegam a constituir, em muitas situações, programa e/ou currículo básico a ser desenvolvido”. Da mesma forma, foram apresentadas as obras que integram o *corpus* da pesquisa e a metodologia de análise adotada, percorrendo – e compreendendo – o contexto de produção de cada exemplar (com vistas às políticas educacionais e o mercado editorial) e os aspectos decorrentes de sua materialidade, especialmente o número de capítulos, páginas, imagens e o espaço efetivamente destinado ao tema da ditadura.

Nessa retomada, compôs-se um conjunto alargado de leituras e reflexões que não somente permitiram apreender criticamente a historicidade do objeto investigado como também deram suporte para os procedimentos de análise efetuados nas duas últimas seções da pesquisa. É válido nuançar, nesse ponto, que ao lançar mão de um texto didático, deve-se observar não só os seus elementos escritos, aqueles que, segundo Chartier (1991), são provenientes das estratégias de escrita e das

intencionalidades do autor, mas também as deliberações editoriais e tipográficas. Ou seja, é necessário considerar que a produção de uma obra didática guarda fatores que se localizam para além das ações e escolhas de seus autores, haja vista que o processo escriturário arregimenta, ao longo de suas etapas produtivas, uma série de outros agentes (como os editores, diagramadores, ilustradores, impressores e distribuidores) cuja atuação interfere na forma e no direcionamento dos conteúdos, tornando-os, portanto, corresponsáveis pelo produto final denominado livro didático (BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 1997).

Dito de outro modo, convém sublinhar que os autores de compêndios escolares não publicam sozinhos as suas obras, por mais que haja a tendência – sobretudo no meio escolar – de atribuir a quem escreve a responsabilidade integral pela autoria desse tipo de material. Ao contrário disso, as escolhas do autor/autora são mediadas e compartilhadas por uma rede de profissionais envolvidos em uma complexa linha editorial/comercial, cujos ditames produtivos incidem direta ou indiretamente sobre a escrita de cada exemplar, conforme se intentou explicitar ao longo deste estudo.

Ainda sobre essa questão, importa destacar que toda representação historiográfica é permeada de presenças e ausências. Isso quer dizer que ao representar um contexto pretérito, dá-se visibilidade a determinados fatos e, invariavelmente, ocultam-se outros, na medida em que toda presença suscita ausências, lacunas e silêncios. Assim, um mesmo fato pode ser representado de diferentes formas e com múltiplas óticas no correr do tempo, em especial na historiografia didática, campo que origina um processo de escrita complexo e que, de maneira contígua, tanto condensa as perspectivas teóricas e metódicas do historiador que dele se ocupa como também é atravessado pelas implicações presentes em sua cadeia produtiva.

Por essa razão, ao estudar, nesta tese, o modo de representação da ditadura civil-militar no Brasil a partir de compêndios publicados em contextos distintos, optou-se por desenvolver um modelo de análise de caráter indutivo que pudesse contemplar duas obras (de anos diferentes) de um mesmo autor/editora por decênio examinado, com a finalidade de verificar, ao final do processo analítico, a progressão histórica dessas abordagens, isto é, as principais mudanças e permanências registradas na literatura didática produzida no recorte investigado (1970-2020). A essa maneira, buscou-se mapear, portanto, a forma como os livros

didáticos têm abordado o último período ditatorial brasileiro desde a sua consolidação, nos anos 1970, passando pelo período de redemocratização, iniciado em fins da década de 1980, até chegar ao momento mais recente da história (2010-2020).

Diante do percurso trilhado, deu-se forma, nos capítulos finais, à análise dos conteúdos alusivos à ditadura civil-militar, por intermédio da qual foi empreendido um exame diacrônico dos manuais em estudo, levando em consideração as formas de caracterização do período, o teor narrativo, os conceitos trabalhados, as carências observadas e as inclinações historiográficas dos autores. Nessa etapa, foram sistematizadas cinco categorias de análise, as quais se mostraram primordiais no processo de interpelação das fontes e processamento dos dados, tornando, então, possível estabelecer parâmetros para identificar, em cada compêndio, a nomenclatura empregada à deposição do presidente Goulart e, também, à ditadura; o modo de abordagem sobre o viés político-econômico-educacional do governo militar; as narrativas dirigidas às políticas repressivas e à censura; as narrativas endereçadas aos opositores do regime; assim como o enfoque direcionado à abertura política.

Sob essa configuração, foram constatados matizes variados na abordagem à ditadura, com óticas ajustadas por diferentes – e divergentes – escolas historiográficas. A começar por uma representação de viés tradicional, por vezes dialogante com o positivismo, observada nos compêndios da *Coleção Sérgio Buarque de Holanda*. Coletânea que, a despeito de oferecer ao jovem leitor um formato gráfico de qualidade, considerado inovador para os padrões época e que privilegia, sobretudo, os elementos imagéticos (ilustrações, fotografias etc.), apresenta, contudo, uma estrutura didática mecanicista, de caráter conteudístico e com textos de baixo teor reflexivo, centrados principalmente nas práticas de memorização. Ademais, não há, em tais obras, capítulos, subcapítulos ou enfoques específicos sobre o contexto investigado, dando lugar, em termos de aprendizagem, a uma vultosa lacuna sobre a história política do Brasil contemporâneo e distanciando-se, assim, das possibilidades reais de formação da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2006).

Não se pode afirmar, entretanto, que as ausências verificadas são fruto de uma decisão unilateral dos autores/editores, pois como já apontado, toda obra é filha de seu contexto histórico e, por mais que o historiador tenha responsabilidade sobre

a sua escrita, os seus textos acabam embebidos pelas circunstâncias do presente ao qual pertencem (CERTEAU, 1982). Nessa direção, deve-se pôr em relevo que os livros de S. B. de Holanda sofreram, em alguma medida, os efeitos das políticas educacionais concebidas na ditadura e tiveram de se adaptar ao programa curricular imposto por força da Lei nº 5.692/71, que, entre outros aspectos, deu vazão a um ensino altamente tecnicista, difusor de ideais cívico-patrióticos e habilidades produtivistas, esvaziando a capacidade de interpretação e reflexão do aluno e invalidando, com isso, as possibilidades de construção de uma aprendizagem ancorada em pressupostos críticos e orientada para a vida prática.

Esse tipo de abordagem, porém, vai se modificando no transcorrer do tempo, sobretudo com as mudanças alicerçadas na esfera política. O que se dá a ver, de maneira mais imediata, nos manuais de Dantas e de Cotrim, publicados, respectivamente, no contexto de distensão do regime e no limiar da redemocratização. Em tais publicações, já há mais espaço para a ditadura, seja no aspecto quantitativo, com maior número de páginas e capítulos específicos para o tema, seja no aspecto qualitativo, particularmente no tocante aos fatos representados – que possuem roupagem marxista – e às críticas interpostas ao caráter opressivo e cerceador do regime. Semelhantemente, os manuais de Apolinário e de Boulos Júnior, escritos nos anos 2000, também apresentam um significativo espaço para tratar da ditadura e ampliam um tanto mais a ótica dirigida, percorrendo eventos que pouco haviam sido representados nas produções antecessoras – a exemplo da luta armada – e lançando olhares profícuos para o cenário cultural do período.

Essas mudanças, cabe sublinhar, estão diretamente imbricadas ao contexto de produção das obras. Não por acaso, os livros de Dantas, Cotrim, Apolinário e Boulos foram produzidos, como se sabe, após a abertura política, em um momento em que progressivamente havia mais liberdade de escrita, cujos debates na esfera política e social avançavam e ganhavam notoriedade, enriquecendo, dessa forma, a historiografia especializada na temática. Isso, sem dúvida, refletiu-se nas concepções gestadas pela literatura didática, sobretudo quando se estabelece um paralelo entre os livros publicados durante a ditadura – caso da *Coleção SBH* – e os que tiveram suas publicações no período de retomada da democracia – os quais obtiveram, como vimos, um aumento de quase 500% na abordagem ao tema.

Há que se realçar, todavia, que apesar do acréscimo constatado, os manuais mais recentes apresentam algumas limitações que os aproximam, em alguns pontos, dos exemplares mais antigos. Se, por um lado, houve abordagem a fatos antes não representados e, em paralelo, mais profundidade conceitual no trato com a temática, por outro, há fragilidades no que tange principalmente aos sujeitos históricos não tradicionais (mulheres, indígenas, negros), que praticamente não são mencionados nas obras, não obstante o protagonismo desses indivíduos ante a repressão do regime militar. Em outros termos, é possível afirmar que mesmo havendo, nesses compêndios, pretensão alargamento das chaves de leitura, especialmente no âmbito da História Cultural, também foram registradas permanências da historiografia tradicional/positivista, sob a qual a ditadura seguiu sendo retratada como um período denso em acontecimentos e permeado de “grandes” nomes, efemérides e realizações, relegando a segundo plano seus traços negativos, como a desigualdade social, a concentração de renda, o desemprego e a miséria.

No conjunto dos livros estudados, ocorre também um *continuum* na aplicação dos conceitos e posições político-ideológicas (comunismo, radicalismo, nacionalismo, reformismo, conservadorismo, anticomunismo, capitalismo), os quais não são elucidados pelos autores na maioria dos manuais. O que desvela uma falha de caráter didático presente há muito tempo na literatura escolar e que pode ser explicada não só a partir das características históricas e teóricas sobressalentes em cada contexto de produção, mas também pelo aparato metodológico adotado, haja vista que os historiadores que escrevem livros didáticos “trabalham a partir de algumas referências condensando informações a respeito de muitos fatos e eventos” e “não conseguem abranger todos os aspectos importantes sobre um determinado período histórico” (ROCHA, 2008, p. 362), dando vazão, então, às ausências e carências sentidas.

Em que pesem essas contradições, é preciso ressaltar que a história da ditadura civil-militar no Brasil é, do ponto de vista historiográfico, uma conjuntura temporalmente recente e, portanto, um processo histórico em construção que, no limite, está condicionado às motivações e carências do tempo presente. Fator que indubitavelmente norteia o modo de ler e interpretar o período, o qual tem recebido relevantes mudanças com o passar do tempo, intensificadas, em particular, pelos debates capitaneados pela historiografia acadêmica do início do século XXI. Com

isso, novos aportes vão sendo incorporados e antigas leituras – hoje consideradas ultrapassadas – acabam, por óbvio, abandonadas, resignificando, assim, as perspectivas críticas a respeito do contexto em questão.

Tais mudanças reverberam, ainda que tardiamente, nos livros didáticos de História, um material que, como se pôde observar, configura-se não apenas como instrumento central de ensino e aprendizagem, mas também enquanto espaço privilegiado de formação política e (re)construção da memória sobre o regime ditatorial brasileiro. Nesse sentido, mesmo contendo fragilidades de ordem teórica e didática, os manuais mais recentes, embebidos das aludidas transformações historiográficas e político-sociais, apresentam, em comparação com os seus antecessores, conteúdos mais aprofundados e com maior potencial reflexivo acerca da temática estudada, servindo, portanto, de importante apoio pedagógico para a elaboração e execução das aulas e valiosa ferramenta para o desenvolvimento da consciência histórica.

Na esteira dessas vicissitudes, é primordial que não existam hiatos entre historiografia especializada e a literatura didática e que os avanços logrados pela ciência de referência convertam-se em um manancial de conhecimento histórico qualificado, útil e necessário às demandas da vida prática. Só assim se pode seguir construindo possibilidades reais de emancipação política e social, sem as quais se torna improvável a apreensão do passado e a compreensão crítico-reflexiva do caráter antidemocrático e aterrador de regimes ditatoriais, como o que se manifestou tragicamente no Brasil por 21 anos consecutivos, cujas marcas ainda se refletem no presente.

Posto isso, almeja-se ter contribuído, em alguma instância, para aclarar pontos elementares nos domínios da educação histórica, suas relações epistêmicas e, mais especificamente, no processo de feitura e comercialização de um dos mais potentes instrumentais de ensino e aprendizagem em História: o livro didático. É pertinente assinalar ainda que a conclusão desta pesquisa não encerra, em nenhuma frente, os horizontes investigativos sobre o tema em tela, mas enseja novos itinerários de estudo, em especial no âmbito da história da educação e do ensino de história. No rol desse debate, são contributivas as investigações que não somente residam nas imediações do manual didático, mas também as que com ele se correlacionem e estabeleçam pontes entre pesquisa e ensino, seja no que tange às problemáticas teórico-metodológico-historiográficas que tal objeto suscita, seja no

tocante aos usos que se faz desse material em sala de aula, evidenciando a sua relevância histórica e educativa na atmosfera acadêmico-escolar.

Por fim, espera-se que além de oferecer incentivo a novas pesquisas, esta tese também contribua para o erigir de um ensino de história renovador/innovador e minimamente transformador, dotado, em suma, de competências para promover a consciência histórica dos atores escolares – particularmente os docentes e discentes – quanto ao seu papel de protagonismo no chão da escola, cujos efeitos reverberam, em maior ou menor escala, nos pormenores da história.

**FONTES**

APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.). **Projeto Araribá: história**. São Paulo: Moderna, 2003.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.). **Projeto Araribá: história**. São Paulo: Moderna, 2006.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

COTRIM, Gilberto; ALENCAR, Álvaro Duarte de. **História do Brasil: da independência à “nova república”**. v. 2. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil: da independência aos dias atuais**. v. 2. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

DANTAS, José. **História do Brasil: da independência aos dias atuais**. v. 2. São Paulo: Moderna, 1984.

DANTAS, José. **História do Brasil: das origens aos dias atuais**. São Paulo: Moderna, 1989.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de *et al.* **História da civilização**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de *et al.* **História do Brasil: da independência aos nossos dias**. v. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a história e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25890/17281>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- ALMEIDA, Dinoráh Lopes Rubim. A narrativa da nova história política: representações dos subterrâneos da historiografia. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL UFES/UNIVERSITÉ PARIS-EST, 5., 2015, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2015. p. 354-369. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ufesupem/article/view/11757>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree dos Reis. **Ditadura militar e democracia no Brasil**: história, imagem e testemunho. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013. Disponível em: [https://xn--historia-00a.ufrj.br/images/documentos/livro\\_ditadura\\_militar.pdf](https://xn--historia-00a.ufrj.br/images/documentos/livro_ditadura_militar.pdf). Acesso em: 08 ago. 2022.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN)**: Fundos/Coleções – Pesquisa Simples. Rio de Janeiro, 04 out. 2021. Disponível em: [http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/resultado\\_pesquisa\\_new.asp?v\\_pesquisa=S%C3%A9rgio%20Buarque%20de%20Holanda&v\\_fundo\\_colecao=](http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=S%C3%A9rgio%20Buarque%20de%20Holanda&v_fundo_colecao=). Acesso em: 04 out. 2021.
- ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de. **A ditadura militar retratada nos livros didáticos de história do Brasil de 1964 a 1985**. 2009. 118 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em História Social, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13166>. Acesso em: 24 set. 2020.
- BARBÉ, Carlos. Golpe de Estado. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Tradução de Carmen C. Varriale *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 545-547.
- BARROS, José D'Assunção. Ranke: considerações sobre sua obra e modelo historiográfico. **Diálogos**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 977-1005, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/35976/18595>. Acesso em: 27 set. 2022.
- BEZERRA, Ellen Natucha Pedroza. **Ensino de história e passados sensíveis**: história e memória da ditadura militar nos livros didáticos do Brasil e da Argentina. 2018. 202 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Cariri, Mestrado Profissional em Ensino de História, Crato, 2018. Disponível em: <http://www.urca.br/profhistoria/dissertacoes-2018>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 383 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Doutorado em História, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas [...]. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, GB, 9 abr. 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm). Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965. Mantém a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-02-65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm). Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966. Fixa datas para as eleições de 1966, dispõe sobre as eleições indiretas e nomeação de Prefeitos das Capitais dos Estados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 1966. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-03-66.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-03-66.htm). Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ato Institucional nº 4, de 7 de dezembro de 1966. Convoca o Congresso Nacional para se reunir extraordinariamente [...] para discursão, votação e promulgação do projeto de Constituição apresentado pelo Presidente da República, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1966. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-04-66.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-04-66.htm). Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm). Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília,

DF, p. 7, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12178, 20 ago. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7769, 15 set. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Dados estatísticos do PNLD**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.140, de 04 de dezembro de 1995. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 05 dez. 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9140.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9140.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2008**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 29 dez. 2005. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para**

**o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2017.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 30 jan. 2015. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRAUNA, Diogo dos Santos. **O livro História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de história (1942-1971).** 2013. 111 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10413/1/Diogo%20dos%20Santos%20Brauna.pdf>. Acesso em: 01 maio 2023.

BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. Educação do olhar e das sensibilidades pela leitura de imagens visuais nos livros didáticos de história. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 1, p. 81-90, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/498/207>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JUNIOR, Arnaldo; GUIMARÃES, Maria de Fátima. Livros didáticos de história: entrecruzando leituras de imagens e orientações editoriais nas décadas de 1970 e 1980. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 24-45, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012024/2155>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CAINELLI, Marlene; CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A ditadura militar nos livros didáticos de história no Brasil: “as lembranças permitidas”. In: SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel (org.). **O manual escolar no ensino da história: visões historiográficas e didáticas.** Lisboa: Associação de Professores de História (APH), 2018. p. 13-31.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O impacto do PNLD no ensino de história: cifrões e ideologia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [...].** Natal: ANPUH, 2013. p. 1-17. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1373917364\\_ARQUIVO\\_ANPUHinalCeliaCassiano-2013.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1373917364_ARQUIVO_ANPUHinalCeliaCassiano-2013.pdf). Acesso em: 03 jun. 2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/122/80>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3. ed. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>. Acesso em: 19 nov. 2020.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 20, p. 149-154, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467/1865>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Tradução de Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Materialidade dos escritos, constituição de acervos e a função-autor: entrevista com Roger Chartier – parte II. Entrevistadores: André Furtado e Anna Coelho. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 38, n. 77, p. 611-628, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/jnX8TytLC8VndDxKSWxfqpS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

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

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução de Maria Helena C. Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.

CODATO, Adriano Nervo. O golpe de 1964 e o regime de 1968: aspectos conjunturais e variáveis históricas. **História: Questões e Debates**, Curitiba, n. 40, p. 11-36, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2735>. Acesso em: 16 mar. 2021.

COELHO, Mauro Cezar; SILVA, Jefferson Pleres Ribeiro e. “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia”? A oposição à ditadura militar em livros didáticos de história. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 4, n. 2, p. 153-177, jul./dez. 2017.

Disponível em:

<https://200.139.21.41/index.php/fronteiras/article/view/4091/maurov4n2.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

DAHÁS, Nashla. Historiografia da ditadura, memória e espaço público: o Cone Sul em perspectiva. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais** [...]. Recife: ANPUH, 2019. p. 1-17. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564774620\\_ARQUIVO\\_DAHAS,Nashla\\_Historiografiadaditadura,memoriaeespacopubliconoConeSul.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564774620_ARQUIVO_DAHAS,Nashla_Historiografiadaditadura,memoriaeespacopubliconoConeSul.pdf). Acesso em: 08 ago. 2023.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/90/70>. Acesso em: 06 set. 2023.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”**. São Paulo: Hucitec, 1979.

FERREIRA, Rodrigo Almeida. **Lembranças de um passado imaginário: epifanias de uma sensibilidade estética da história**. 2017. 222 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Doutorado em Comunicação, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/28353/1/TESE%20Rodrigo%20Almeida%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 5-74, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005/6755>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FICO, Carlos. “Prezada Censura”: cartas ao regime militar. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 251-286, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00251.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47/a03v2447.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011. 263 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Educação, São Paulo, 2011. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10290/1/Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda; NEVES, Rafael Martins. Do “terrorismo” à resistência cultural: as oposições à ditadura militar representadas nos livros didáticos de história (1985-2002). **História Unicap**, Recife, v. 6, n. 11, p. 71-90, jan./jun. de 2019. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/1399/1337>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FIUZA, Alexandre Felipe; GUERRA, Dhyovana; SILVA, Fábio Alexandre da. Repressão, censura e verdeamarelismo: a ditadura civil-militar no Brasil pela ótica do cinema. **Confluenze**, Bolonha, v. 12, n. 1, p. 447-471, 2020. Disponível em: <https://confluenze.unibo.it/article/view/11389/11397>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. 1969 – O que é um autor?. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed. MOTTA, Manoel Barros da (org.). Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298. (Coleção Ditos e escritos, de Michel Foucault, v. 3).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. *In*: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 11-40.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (org.). **Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 223-259.

GARCIA, Miliandre. Censura, resistência e teatro na ditadura militar. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 33, p. 144-177, dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/viewFile/39855/27929>. Acesso em: 03 mar. 2021.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Tradução de Maria Betânia Amoroso e José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; LEONZO, Nanci. A reforma de base no ensino da história pátria: o projeto da história nova do Brasil. **Revista de História**, São Paulo, n. 149, p. 235-251, 2003. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18971/21034>. Acesso em: 14 abr. 2022.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Tradução de Andréa Souza de Menezes *et al.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204-251, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018204/8050>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Tradução de Antonio Caruccio-Caporale. Porto Alegre: L&PM Editores, 1998.

MARTINS, Estevão de Rezende. Pensamento histórico, cultura e identidade. **Textos de História**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 215-219, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27840/23934>. Acesso em: 31 ago. 2020.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Teoria e filosofia da história**: contribuições para o ensino de história. Curitiba: W. A. Editores, 2017.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Obras Escolhidas**. Tradução de Álvaro Pina. Moscou: Edições Progresso Lisboa, 1982. p. 69-72. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

MÁSCULO, José Cássio. **A Coleção Sérgio Buarque de Holanda**: livros didáticos e ensino de história. 2008. 237 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Educação, São Paulo, 2008.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MONTENEGRO, Antônio Torres. As ligas camponesas às vésperas do golpe de 1964. **Proj. História**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 391-416, dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/9974/7407>. Acesso em: 09 fev. 2021.

MORAES, João Quartim de. A mobilização democrática e o desencadeamento da luta armada no Brasil em 1968: notas historiográficas e observações críticas. **Tempo**

**Social**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 135-158, 1989. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84775/87495>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 717-740, jul./dez. 2012. Disponível em:  
<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13317>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A história política e o conceito de cultura política. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 10., 1996, Mariana. **Anais [...]**. Mariana: ANPUH, 1996. p. 92-100. Disponível em:  
[https://lph.ichs.ufop.br/sites/default/files/lph/files/lph\\_revista\\_6.pdf?m=1498677600#page=92](https://lph.ichs.ufop.br/sites/default/files/lph/files/lph_revista_6.pdf?m=1498677600#page=92). Acesso em: 15 dez. 2022.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em História e Filosofia da Educação, São Paulo, 1997.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, ago. 1993.

NAPOLITANO, Marcos. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 103-126, 2004. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47/a05v2447.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 33, n. 96, p. 397-420, 2019. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/161302/155270>. Acesso em: 12 mar. 2021.

NASCIMENTO, Edilson Araújo do. Epistemologia de Gaston Bachelard. **ReviSeM**, v. 6, n. 3, p. 123-134, 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.ufs.br/ReviSe/article/view/14225>. Acesso em: 02 dez. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 38, n. 1, p. 48-67, jan./jun. 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243163/36229>. Acesso em: 23 jul. 2022.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em:  
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

PINHA, Daniel. Ditadura civil-militar e formação democrática como problemas historiográficos: interrogações desde a crise. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro,

n. 18, p. 37-63, abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/50330/33250>. Acesso em: 17 ago. 2023.

REIMÃO, Sandra. “Proíbo a publicação e circulação...” – censura a livros na ditadura militar. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 75-90, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/79684/83686>. Acesso em: 04 mar. 2021.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedades**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **O regime militar no livro didático de história do ensino médio**: a construção de uma memória. 2008. 382 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Doutorado em História, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2252>. Acesso em: 22 maio 2020.

ROCHA, Helenice. A ditadura militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. **Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, v. 2, n. 1, p. 97-120, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/26>. Acesso em: 13 dez. 2021.

RODEGHERO, Carla Simone; MACHADO, Vanderlei. A história recente nos livros didáticos: a ditadura militar e a questão da anistia no Brasil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 165-195, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/15519/11283>. Acesso em: 13 dez. 2021.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. “Aprender a aprender” história no tempo da ditadura militar no Brasil: os manuais escolares da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). In: SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel (org.). **O manual escolar no ensino da história**: visões historiográficas e didáticas. Lisboa: Associação de Professores de História (APH), 2018. p. 67-82.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo; SEBA, Leticia. A ditadura militar narrada nos livros didáticos de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 217-237, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/35102/26782>. Acesso em: 13 dez. 2021.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Tradução de Marcos Roberto Kusnick *et al.* Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 41-49.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163-209, mar. 2009. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12/12>. Acesso em: 25 jan. 2023.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>. Acesso em: 17 nov. 2020.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007a. (Coleção Teoria da história, de Jörn Rüsen, v. 3).

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**.

Tradução de Marcos Roberto Kusnick *et al.* Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 51-77.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Tradução de Marcos Roberto Kusnick *et al.* Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. (Coleção Teoria da história, de Jörn Rüsen, v. 1).

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007b. (Coleção Teoria da história, de Jörn Rüsen, v. 2).

SANTOS, Sheila Cristina. **A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos e a reparação do Estado às vítimas da ditadura militar no Brasil**. 2008. 247 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Ciências Sociais, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3911/1/Sheila%20Cristina%20Santos.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Introdução: significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de educação histórica. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Tradução de Marcos Roberto Kusnick *et al.* Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 11-21.

SCHNEIDER, Nina. Propaganda ditatorial e invasão do cotidiano: a ditadura militar em perspectiva comparada. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 333-345, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/24745/15635>. Acesso em: 08 fev. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação à edição brasileira. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 7-12.

SILVA, Fábio Alexandre da. **A concepção de história a partir dos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda**. 2020. 150 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Mestrado em Educação, Cascavel, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4779>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SILVA, Fábio Alexandre da; FAVORETO, Aparecida. A concepção de história de Sérgio Buarque de Holanda: interposição teórico-metodológica entre Max Weber e a Escola dos Annales. **Revista Expedições**, Morrinhos, v. 11, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: [https://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/article/view/10397](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/10397). Acesso em: 18 jan. 2022.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. De anônimo a best-seller: digressões sobre o sucesso do Projeto Araribá – História no PNL D de 2008. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 102-127, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012102/2159>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SILVA, Marco Antônio. **A formação leitora no livro didático de história**. 2009. 229 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Mestrado em Educação, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Michel Goulart da. Golpe de Estado: história e usos de um conceito. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 12, p. 131-139, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Golpe>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo. 1964-1985**. Tradução de Mário Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUSA, Reginaldo Cerqueira de. Ditadura militar: produção historiográfica e variáveis explicativas. **Revista Ágora**, Vitória, n. 28, p. 43-60, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/20992/15963>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SOUZA, Rafael Policeno de. **O golpe e a ditadura de 1964: uma análise a partir de livros didáticos do PNL D (2015-2017)**. 2017. 121 f. Dissertação (mestrado) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em História, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/185980>. Acesso em: 24 set. 2020.

TELES, Janaína de Almeida. Os segredos e os mitos sobre a Guerrilha do Araguaia (1972-1974). **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 18 n. 3, p. 464-480, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2014.183.03/4371>. Acesso em: 16 fev. 2021.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Tradução de Carmen Grisci *et al.* Petrópolis: Vozes, 2011.

TOSI, Carolina. Los libros didácticos de autor. Un análisis sobre la configuración de la “función-autor” en las políticas editoriales del canon pedagógico en la Argentina (1960-1982). *In*: SCHAPOCHNIK, Nelson; VENANCIO, Giselle (org.). **Escrita, edição e leitura na América Latina**. Niterói: PPGHistória-UFF, 2016. p. 517-537.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Relação dos trabalhos pesquisados no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (em ordem cronológica)**

<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Autoria</b>	<b>Tipo de Pesquisa</b>	<b>Ano de Defesa</b>	<b>Universidade</b>
Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Tese	1993	USP
Produzindo livros didáticos e paradidáticos	Kazumi Munakata	Tese	1997	PUC-SP
O regime militar no livro didático de história do ensino médio: a construção de uma memória	Aristeu Castilhos da Rocha	Tese	2008	PUC-RS
A ditadura militar retratada nos livros didáticos de história do Brasil de 1964 a 1985	Cristina Adelina de Assunção	Dissertação	2009	PUC-SP
Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB	Luciane Perucchi	Dissertação	2009	UFSC
Livro didático de estudos sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da ditadura militar (1970-1980)	Carlos Moura de Resende Filho	Dissertação	2014	UFPB
Representações da ditadura civil militar em livros didáticos de história: uma análise crítica do discurso	Ateniense Alves de Mendonça	Dissertação	2014	UNICAP
Discursos e imagens da ideologia desenvolvimentista no ensino de história do Brasil durante o período da ditadura civil-militar (1964-1984)	Cristiano Antônio Pochmann	Dissertação	2015	UNESC
O direito fundamental à memória e a política de esquecimento das resistências na ditadura militar brasileira: uma análise dos livros didáticos	Lívia Salvador Cani	Dissertação	2015	FDV

do ensino fundamental à luz da sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos				
Representações de cidadania nos livros didáticos de educação moral e cívica durante o regime militar brasileiro (1964-1985)	Fernanda de Paula Gomides	Dissertação	2015	UFPB
O golpe e a ditadura de 1964: uma análise a partir de livros didáticos do PNLD (2015-2017)	Rafael Policeno de Souza	Dissertação	2017	UFRGS
Os livros didáticos produzidos durante a ditadura militar brasileira e a ditadura de Stroessner no Paraguai: o ensino de história e as versões da Guerra do Paraguai (1959-1983)	Bruna Reis Afonso	Dissertação	2017	UFMG
Para que não se esqueça: a memória da ditadura brasileira (1964-1985) nos livros didáticos de história do ensino médio	Camila Maria Piccoli	Dissertação	2017	UCS
Educar para o nunca mais: sequência didática, memória e esquecimento sobre a ditadura militar nos livros didáticos de história (2011-2017)	Jessica Machado de Souza	Dissertação	2018	UFMG
Ditadura civil-militar em livros didáticos de história: uma análise de gêneros textuais na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem	Sabrine Weber	Dissertação	2019	UFSM
Histórias em evidência: a ditadura civil-militar no livro didático de história do ensino médio e sua relação com a memória coletiva	Antonio Edson Sales da Silva	Dissertação	2019	UECE

## APÊNDICE B – Ficha técnica dos livros didáticos em estudo (em ordem cronológica)

Fonte I:



Título: História do Brasil: da Independência aos nossos dias (*Coleção Sérgio Buarque de Holanda*)

Autoria: Sérgio Buarque de Holanda (supervisor/autor principal), Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz, Virgílio Noya Pinto (coautores) e Laima Mesgravis (assessora didática complementar)

Editora: Companhia Editora Nacional

Ano de publicação: 1972

Edição: 1ª

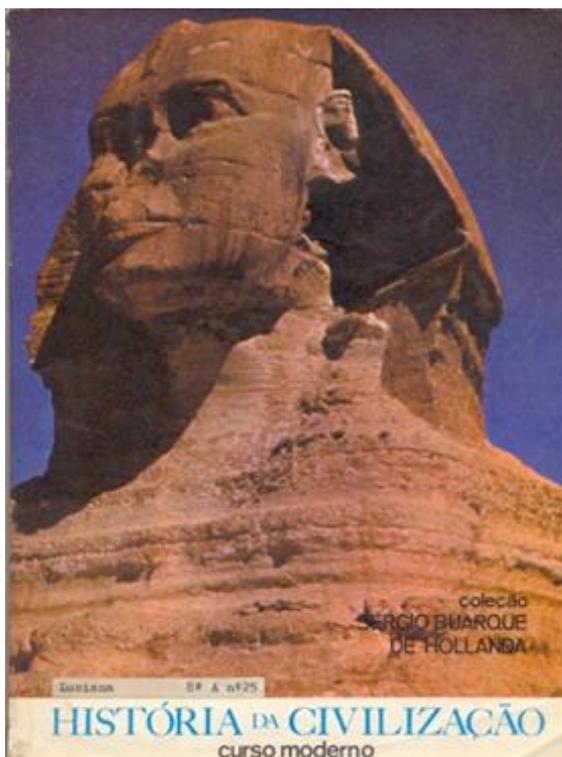
Número de páginas: 152

Componente curricular: Estudos Sociais

Público-alvo: Docentes e discentes da rede pública de ensino

Equipe técnica: Não informado no exemplar

Fonte II:



Título: História da Civilização (*Coleção Sérgio Buarque de Holanda*)

Autoria: Sérgio Buarque de Holanda (supervisor/autor principal), Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz, Virgílio Noya Pinto (coautores) e Laima Mesgravis (assessora didática complementar)

Editora: Companhia Editora Nacional

Ano de publicação: 1974

Edição: 1ª

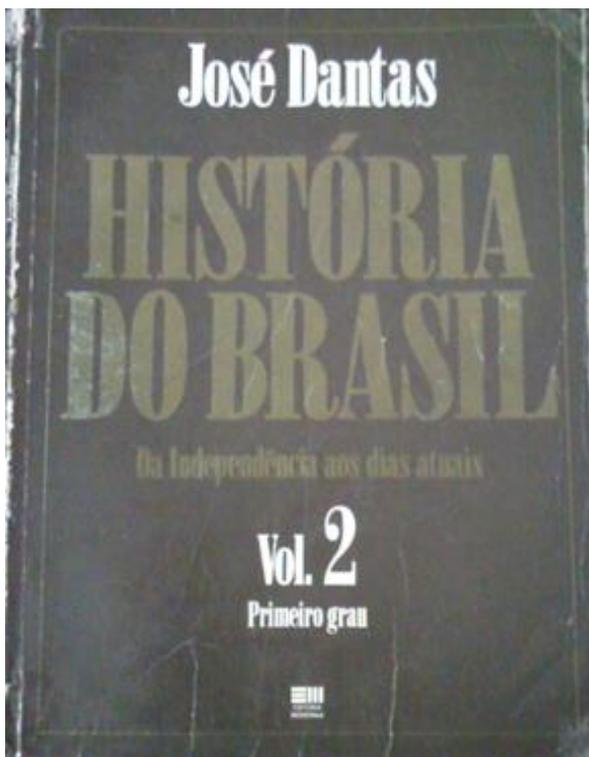
Número de páginas: 289

Componente curricular: Estudos Sociais

Público-alvo: Docentes e discentes da rede pública de ensino

Equipe técnica: Antônio Celso Sparapan, Auresnede Pires Stephan, Ricardo José Azevedo, Sérgio Santos Debonis (ilustrações), Caio Marcondes Ferreira F., Casimiro O' Czerni e T. A. Queiroz (fotos)

Fonte III:



Título: História do Brasil: da Independência aos dias atuais

Autoria: José Dantas

Editora: Moderna

Ano de publicação: 1984

Edição: 1ª

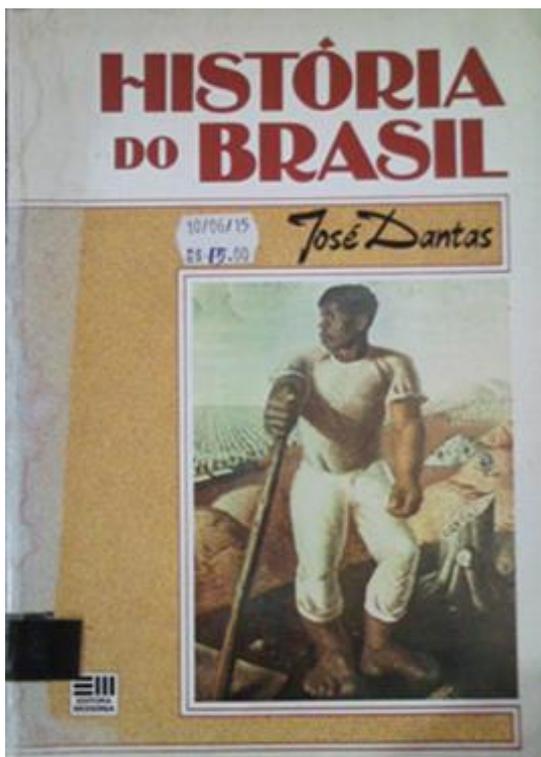
Número de páginas: 144

Componente curricular: História

Público-alvo: Docentes e discentes da rede pública de ensino

Equipe técnica: Julio Cesar Scarparo (capa), Edilson Felix Monteiro, José Roberto Medda, Ricardo Alves de Souza, Oséias Dias Sanches, Waldir Castello (arte e cartografia), Daisy Startari (ilustrações), Abril Press, Editora Visão Ltda., Eduardo Arissa Feltre, José Dantas (fotos), Linoart (composição), Bosateli (fotolitos) e Melhoramentos (impressão)

Fonte IV:



Título: História do Brasil: das origens aos dias atuais

Autoria: José Dantas

Editora: Moderna

Ano de publicação: 1989

Edição: 1ª

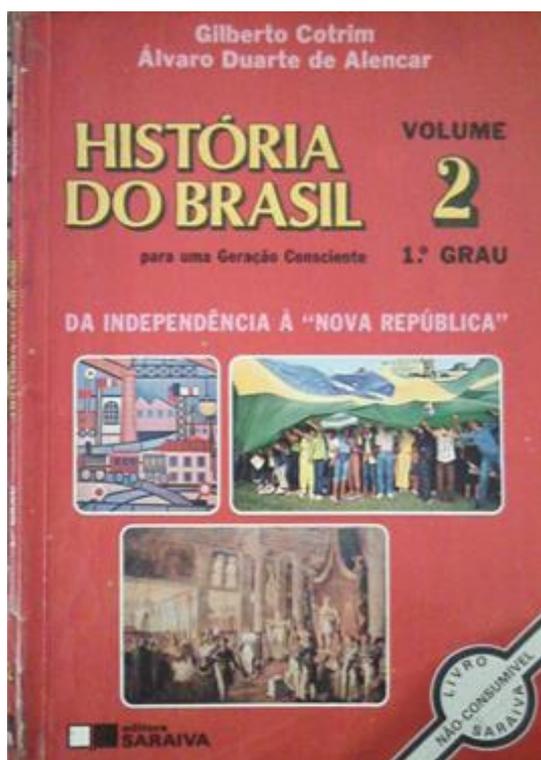
Número de páginas: 288

Componente curricular: História

Público-alvo: Docentes e discentes da rede pública de ensino

Equipe técnica: Geraldo O. Fernandes (coordenação editorial), Didier D. C. Dias de Moraes (preparação de texto), Sidnei Moura (capa), Edimilson Carvalho Vieira (diagramação), Eduardo de Jesus Gonçalves, Maurício Barreto da Silva, Paulo Roberto Pachella, Wilson Gazzoni Agostinho (arte), Wansi (ilustrações), Fernanda R. da C. Leonardo e Oséias Dias Sanches (cartografia)

Fonte V:



Título: História do Brasil: da Independência à “Nova República”

Autoria: Gilberto Cotrim e Álvaro Duarte de Alencar

Editora: Saraiva

Ano de publicação: 1989

Edição: 7ª

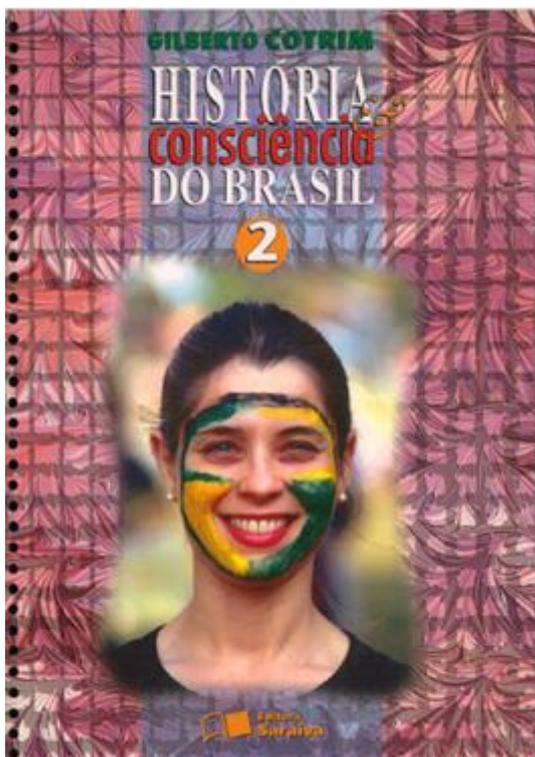
Número de páginas: 166

Componente curricular: História

Público-alvo: Docentes e discentes da rede pública de ensino

Equipe técnica: José Lino Fruet (supervisão editorial), Edison Mendes de Rosa (copidesque), Gilberto de Queirós Matoso (programação visual), João Batista Ribeiro F. (produção gráfica/capa), Edimilson Carvalho Vieira, Everthon Paulo Consales, Luiz A. de Macedo Rodrigues (arte final), Ricardo José A. do Nascimento (cartografia), Paulo Sérgio Alessi Manzi (ilustrações), Mauro Di Francesco (pesquisa iconográfica), Véra Regina A. Maselli, Maria Odette G. Kopezynski (revisão), Susi Novais (composição) e Eduardo Camargo do Amaral (revisão de fotolito)

Fonte VI:



Título: História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais

Autoria: Gilberto Cotrim

Editora: Saraiva

Ano de publicação: 1997

Edição: 11ª

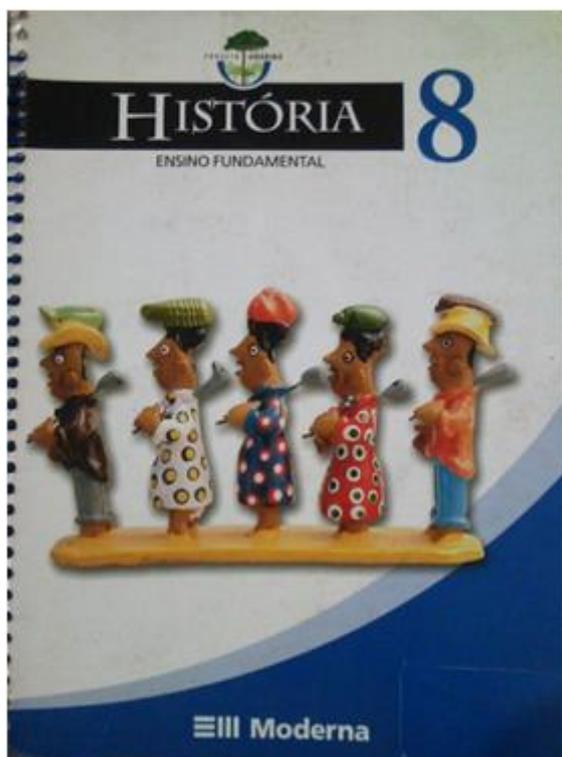
Número de páginas: 159

Componente curricular: História

Público-alvo: Docentes e discentes da rede pública de ensino

Equipe técnica: José Lino Fruet (supervisão editorial), Cândido Domingues Grangeiro (pesquisa iconográfica), Edison Mendes de Rosa (assistente de redação), Wilma Jamile Jorge (editora), Valéria de Freitas Pereira (copidesque), Nair de Medeiros Barbosa (edição de arte), Antonio Roberto Bressan (assistente de arte), Wilson Roberto Bekesas (projeto gráfico e capa), Juca Martin/Pulsar (foto de capa), Angélica Maria Taioque (diagramação) e Studio Caparrós (cartografia)

Fonte VII:



Título: Projeto Araribá: História

Autoria: Maria Raquel Apolinário (editora responsável), César da Costa Júnior, Dolores Pérez Vasconcellos, João Carlos Agostini, Cristina Mura, Ricardo Augusto H. Melani, e Carlos Eduardo Silveira Matos (coautores)

Editora: Moderna / Ano de publicação: 2003 / Edição: 1ª

Número de páginas: 209

Componente curricular: História

Público-alvo: Docentes e discentes da rede pública de ensino

Equipe técnica: Geraldo Oduvaldo Fernandes (diretor editorial), Luiz Carlos G. de Oliveira (corretor de estilo), Estevam Vieira L. Júnior (coord. de revisão), Maria de Lourdes Rodrigues (controle e planejamento), Sandra B. de Carvalho Homma (gerente de design e projetos visuais), Alysson Ribeiro, Luiz Fernando Rubio (design/capa), André Monteiro (coord. de arte), Renata Susana Rechberger (editora de arte), Enriqueta Monica Meyer (assistente de produção), Vera Lucia da Silva Barrionuevo (coord. de pesquisa iconográfica), Ana Cláudia Fernandes, Ana Lúcia Soares, Pietra Stefania Diwan, Rachel Hoshino (pesquisa iconográfica), Aline Pellissari A. Ruiz, Rodrigo Carraro Moutinho (cartografia), Américo Jesus, Evaldo de Almeida, Fabio N. Precendo, Ideraldo Araújo de Melo, Rubens M. Rodrigues (tratamento de imagens), Helio P. de Souza Filho, Marcio H. Kamoto (saída de filmes), W. Roth (impressão e acabamento) e Wilma S. Monteiro e Fernando Monteiro (ilustrações)

Fonte VIII:



Título: Projeto Araribá: História

Autoria: Maria Raquel Apolinário (editora responsável), César da Costa Júnior, Cristina Mura, Ricardo Augusto H. Melani, Cândido Domingues Granjeiro e Silvia Carvalho Ricardo (coautores)

Editora: Moderna / Ano de publicação: 2006 / Edição: 1ª

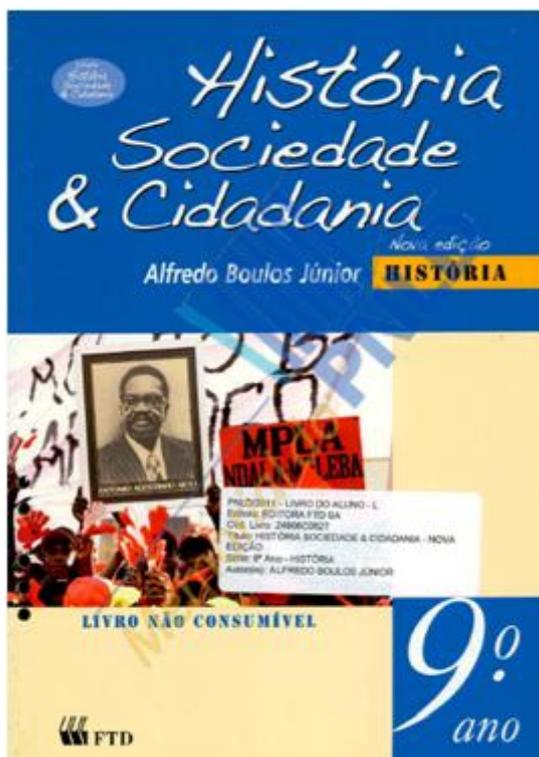
Número de páginas: 256

Componente curricular: História

Público-alvo: Docentes e discentes da rede pública de ensino

Equipe técnica: César da Costa Júnior, Mariana Ferreira (edição de texto), Susi Aparecida Reis Gil (assistência editorial), Sandra B. de Carvalho Homma (coord. de design e projetos visuais), André Monteiro, Maria de Lourdes Rodrigues (coord. de produção gráfica), Estevam Vieira L. Júnior (coord. de revisão), Bel Ribeiro, Denise Ceron, Elaine Cristina del Nero, Fernanda Marcelino (revisão), Renata Susana Rechberger (edição de arte), Fernando Monteiro, Vicente Mendonça (ilustrações), Rodrigo Carraro Moutinho (cartografia), Enriqueta Monica Meyer (assistência de produção), ONPAGE Comunicação (editoração eletrônica), Ana Cláudia Fernandes, Ana Lúcia Soares, Pietra Stefania Diwan, Rachel Hoshino (pesquisa iconográfica), Américo Jesus (coord. de tratamento de imagens), Fabio N. Precendo, Rubens M. Rodrigues (tratamento de imagens), Helio P. de Souza Filho, Marcio H. Kamoto (saída de filmes) e Wilson Aparecido Troque (coord. de prod. industrial)

Fonte IX:



Título: História: Sociedade e Cidadania

Autoria: Alfredo Boulos Júnior

Editora: FTD

Ano de publicação: 2009

Edição: 1ª

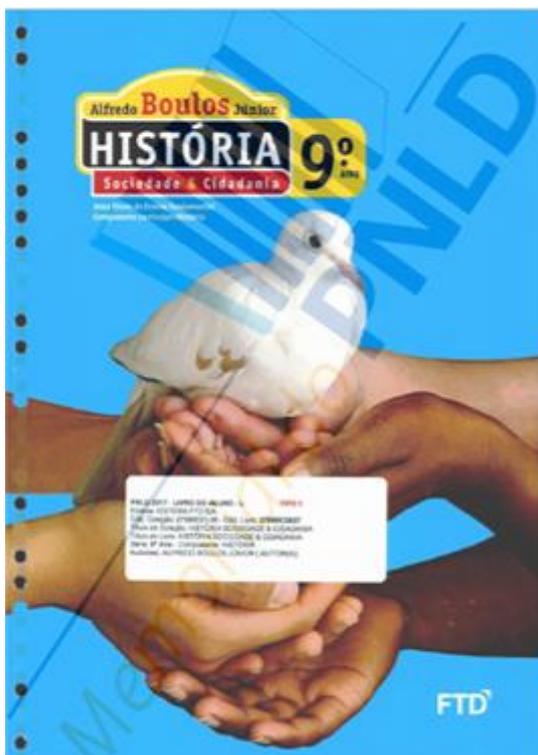
Número de páginas: 320

Componente curricular: História

Público-alvo: Docentes e discentes da rede pública de ensino

Equipe técnica: Silmara Sapiense Vespasiano (gerente editorial), Edições Jogo de Amarelinha (coordenação editorial e de produção), Carolina Amaral de Aguiar (editora assistente), Lília Pires (assistente de produção), Rita Narciso Ka (preparadora), Carla Mello Moreira, Luciana Soares, Rodrigo Petronio, Penelope Brito (revisores), Caio Leandro Rios (coordenador de produção editorial), Aeroestúdio (edição de arte e diagramação), César Landucci (projeto gráfico), Tania Ferreira de Abreu (capa), Sônia Oddi, Thaisi Lima (iconografia), Eziquiel Racheti (tratamento de imagens) e Reginaldo Soares Damasceno (gerente de pré-impressão)

Fonte X:



Título: História: Sociedade e Cidadania

Autoria: Alfredo Boulos Júnior

Editora: FTD / Ano de publicação: 2015 / Edição: 3ª

Número de páginas: 336

Componente curricular: História

Público-alvo: Docentes e discentes da rede pública de ensino

Equipe técnica: Lauri Cericato (dir. editorial), Silvana R. Júlio (ger. editorial), Natalia Taccetti, Nubia Andrade e Silva, Gabriel Careta (editores), Priscila Manfrinati, Carolina L. de Souza, Leonardo Klein, Thais Videira, Bruna Bazzoli (assessoria), Mariana Milani (ger. de produção editorial), Marcia Berne (coord. de produção), Daniela Máximo (coord. de arte), Juliana Carvalho (projeto gráfico), Alexandre S. de Paula (capa), Ron Nickel (foto de capa), Fabiano dos Santos Mariano (editor de arte), Felipe Borba, Luana Alencar, Aparecida Pimentel (diagramação), Eziquiel Racheti, Ana Isabela P. Maraschin (tratamento de imagens), Mozart Couto, Manzi, Getúlio Delphim, Mario Pita, Alexandre Bueno, Renato Bassani (ilustrações e cartografia), Lillian Semenichin (coord. de preparação e revisão), Sônia Cervantes, Claudia Anazawa, Fernanda Rodrigues, Lucila Segóvia, Veridiana Maenaka (preparação), Viviam Moreira, Aline Araújo, Fernando Cardoso, Lívia Perran, Rita Lopes (revisão), Célia Rosa (superv. de iconografia), Daniel Cymbalista, Graciela Naliati (iconografia) e Reginaldo S. Damasceno (dir. de operações e prod. gráfica)

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Mapa Político da Europa



Fonte: Dantas (1984) (reprodução reduzida)