



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Antonio Cesar Magalhães Morales

LIVRO DIDÁTICO, DIREITOS HUMANOS E DITADURA MILITAR NO BRASIL:

Análise dos livros didáticos da rede paranaense de ensino de Marialva/Paraná



**Maringá/PR
2021**



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Antonio Cesar Magalhães Morales

LIVRO DIDÁTICO, DIREITOS HUMANOS E DITADURA MILITAR NO BRASIL:

Análise dos livros didáticos da rede paranaense de ensino de Marialva/Paraná

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – UEM para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História (Área de concentração: Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar).

Orientador: Prof. Dr. Leandro Brunelo

Maringá/PR
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M828L

Morales, Antonio Cesar Magalhães

Livro didático, direitos humanos e ditadura militar no Brasil : análise dos livros didáticos da rede paranaense de ensino de Marialva/Paraná / Antonio Cesar Magalhães Morales. -- Maringá, PR, 2021.

127 f.: il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Brunelo.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2021.

1. História - Ensino. 2. Livro didático - Análise. 3. Direitos humanos. 4. Ditadura militar - Brasil. I. Brunelo, Leandro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 981



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Antonio Cesar Magalhães Morales

LIVRO DIDÁTICO, DIREITOS HUMANOS E DITADURA MILITAR NO BRASIL:

Análise dos livros didáticos da rede paranaense de ensino de Marialva/Paraná

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – UEM para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História (Área de concentração: Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar).

Aprovada em 13 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Leandro Brunelo – Orientador
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Dr. Arnaldo Szlachta Junior
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dra. Karla Maria da Silva
Universidade Estadual de Maringá - UEM



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



À minha mãe, pela preocupação e acompanhamento, à minha esposa, pelo companheirismo e incentivo e à minha filha, pela inspiração diária.



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AGRADECIMENTOS

Em virtude de tempo e trabalho dedicado para a realização desta dissertação, posso afirmar que contei com o auxílio de várias pessoas e instituições, aos quais agradeço, em especial:

- A **Deus**, que em primeiro lugar, guia e ilumina minha caminhada diariamente.
- Ao Professor Dr. **Leandro Brunelo**, pela orientação, atenção, paciência e empenho no auxílio ao desenvolvimento desta pesquisa, sem o qual, não seria possível realizá-la.
- À minha esposa, **Viviane Costa de Moraes Morales**, por contribuir e sempre ressaltar que, de alguma maneira, eu conseguiria concluir a pesquisa.
- À minha filha, **Lavinia de Moraes Morales**, pela alegria e inspiração que transmite.
- À minha mãe, **Maria Dóris Magalhães Morales** e irmãs, **Vanessa Paula Magalhães Morales Lemos** e **Larissa Carla Magalhães Morales**, pelas palavras positivas e de apoio.
- À minha sogra, **Roseli Barbosa de Moraes**, também chamada de “**Sossó**”, por cuidar da minha filha e, assim possibilitar que possamos trabalhar e realizar nossas atividades diárias.
- À **equipe administrativa** do **Colégio Estadual Juracy Rachel Saldanha Rocha** por me fornecer os documentos exigidos pela Universidade Estadual de Maringá e Mestrado Profissional em História, e ainda, às **pedagogas** da escola, pela atenção à organização do horário de aulas, para que fosse possível participar das disciplinas ofertadas no curso e pela paciência prestada com relação às demandas da escola.
- Ao Professor Dr. **Arnaldo Szlachta Junior** e à Professora Dra. **Karla Maria da Silva**, pelas observações, críticas e apontamentos, essenciais para o incremento dessa pesquisa.



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MORALES, Antonio Cesar Magalhães. **Livro didático, direitos humanos e ditadura militar no Brasil: Análise dos livros didáticos da rede paranaense de ensino de Marialva/Paraná.** Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá, 2021.

RESUMO

A pesquisa se atentou ao exame do conteúdo curricular, ditadura militar no Brasil, presente nos livros didáticos do nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais e terceiro ano do Ensino Médio, utilizados pela rede paranaense de ensino no município de Marialva, no Estado do Paraná, nos dois últimos ciclos de escolhas. Buscou-se problematizar as abordagens e avaliar como a temática dos direitos humanos foi trabalhada. Para tanto, contou-se com o estudo dos direitos humanos na dimensão de seu conceito, características, legislação, historicidade e educação em direitos humanos. Esses elementos, conjuntamente com o estudo da bibliografia pertinente, subsidiaram a reflexão acerca das características do regime militar, como a legislação e o aparato repressivo, mas também, as violações aos direitos humanos, com destaque para a tortura. A apreciação permitiu ressaltar, em geral, a presença de elementos constituintes dos direitos humanos, contudo, sem ocorrer a correlação necessária das quatro gerações que os compõem, o que originou a compreensão de que a realização dessa tarefa didática cabe ao professor. O mesmo entendimento foi atribuído em relação às violações aos direitos humanos identificados no regime militar brasileiro. Entretanto, com o intuito de auxiliar os professores de História no preparo e execução de suas aulas, e ainda, com o propósito de oferecer ao estudante um meio complementar de pesquisa e estudo, foi desenvolvido um website, denominado “Contribuições para o Ensino de História”, no endereço eletrônico: <https://www.contribuicoesparaoensinodehistoria.com>.

Palavras-Chave: Ensino de história; direitos humanos, ditaduras militares, livro didático, website.



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF**HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MORALES, Antonio Cesar Magalhães. **Textbook, human rights and military dictatorship in Brazil: Analysis of textbooks from the Marialva/Paraná state school network.** Professional Master in History teaching (ProfHistória) State University of Maringá, 2021.

ABSTRACT

The research focused on examining the curricular content, military dictatorship in Brazil, present in the textbooks of the ninth year of Final Years of Elementary School and the third year of High School, used by the school system of the city of Marialva, in the state of Paraná, in the last two cycles of choices. We sought to problematize the approaches and evaluate how the theme of human rights was worked on. To do so, we studied the concept, characteristics, legislation, historicity and education in human rights. These elements, together with the study of the pertinent bibliography, subsidized the reflection on the characteristics of the military regime, such as the legislation and the repressive apparatus, but also the human rights violations, especially torture. The appreciation allowed us to emphasize, in general, the presence of elements that constitute human rights, however, without the necessary correlation of the four generations that compose them, which originated the understanding that the accomplishment of this didactic task is up to the teacher. The same understanding was attributed in relation to the human rights violations identified in the Brazilian military regime. However, in order to help History teachers in the preparation and execution of their classes, and also to offer the student a complementary means of research and study, a website was developed, called "Contributions for History Teaching", at the electronic address: <https://www.contribuicoesparaoensinodehistoria.com>.

Key words: History teaching; human rights, military dictatorships, textbook, web site.



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-1 – Ato Institucional nº 1.

AI-2 – Ato Institucional nº 2.

AI-3 – Ato Institucional nº 3.

AI-4 – Ato Institucional nº 4.

AI-5 – Ato Institucional nº 5.

CCC – Comando de Caça aos Comunistas.

CNEDH – Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos.

CNTP – Companhia de Terras Norte do Paraná (CNTP)

CNV – Comissão Nacional da Verdade.

CPCs – Centros de Cultura Popular.

DOPS – Delegacia de Ordem Política e Social.

DOI – Codis – Destacamentos de Operações e Informações – Centros de Operações de Defesa Interna

DSIs – Divisões de Segurança e Informações.

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ESNI – Escola Nacional de Informações.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IPMs – Inquéritos Policiais Militares.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

OBAN – Operação Bandeirantes.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCB – Partido Comunista Brasileiro.

PC do B – Partido Comunista do Brasil.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

II PND – II Plano Nacional de Desenvolvimento.

SNI – Serviço Nacional de Informações.

UNE – União Nacional dos Estudantes.





LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tanques militares ocupam as ruas do Rio de Janeiro em 1964 (BOULOS JUNIOR, 2018, p.196).....	58
Figura 2 – Charge pondera a Lei de Imprensa (BOULOS JUNIOR, 2018, p.198).....	59
Figura 3 – Vinícius de Moraes na Passeata dos Cem Mil (BOULOS JUNIOR, 2018, p.199)....	60
Figura 4 – Charge ironiza a truculência do Regime Militar (BOULOS JUNIOR, 2018, p.200)....	60
Figura 5 – Passeata dos Cem Mil de 1968 e sátira a repressão militar em 1969 (BOULOS JUNIOR, 2018, p.216).....	64
Figura 6 – Lula discursa para os trabalhadores no ABCD Paulista (BOULOS JUNIOR, 2018, p.221).....	65
Figura 7 – Manifestação por eleições diretas (BOULOS JUNIOR, 2018, p.222).....	66
Figura 8 – Repressão a manifestação contra ditadura e campanha por eleições diretas (BOULOS JUNIOR, 2018, p.268-269).....	69
Figura 9 – A censura sobre o jornal O Estado de São Paulo (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015, p.275).....	72
Figura 10 – Temor e repressão política na ditadura militar brasileira (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015, p.280-281).....	74
Figura 11 – Repressão policial contra manifestação popular em São Paulo, 1978 (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015, p.294).....	78
Figura 12 – Marcha da família com Deus pela liberdade e repressão militar em 1964 (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015, p.262).....	79
Figura 13 – Manifestação por intervenção militar em 2015 e repressão policial em 1968 (BRAICK; MOTA, 2016, p.168).....	82
Figura 14 – Manifestação crítica à ditadura civil-militar em 2014 e repressão policial em 1964 (BRAICK; MOTA, 2016, p.169).....	84
Figura 15 – Passeata em prol dos desaparecidos políticos em 1980, São Paulo (BRAICK; MOTA, 2016, p.190).....	91
Figura 16 – O governo Castelo Branco e o aumento do custo de vida para a população (BOULOS JUNIOR, 2013, p.208).....	96



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



- Figura 17** – Artistas na Passeata dos 100 Mil (BOULOS JUNIOR, 2013, p.210).....97
- Figura 18** – Sátira ao slogan da ditadura militar brasileira (BOULOS JUNIOR, 2013, p.206).105





Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 01: DIREITOS HUMANOS E DITADURA MILITAR NO BRASIL	16
1.1.Direitos humanos e sua historicidade: uma reflexão necessária	16
1.1.1.Sobre os direitos humanos	16
1.1.2.Educação em direitos humanos.....	27
1.2.Ditadura Militar no Brasil: repressão e violação dos direitos humanos	31
1.2.1.A legislação repressiva	31
1.2.2.O aparelho de Estado repressivo.....	40
1.2.3.A tortura.....	44
CAPÍTULO 02: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	48
2.1.Sobre o município de Marialva, no Estado do Paraná e as escolas da rede paranaense de ensino	48
2.2.Considerações sobre o livro didático	50
2.3.Livro didático utilizado no nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais: análise da coleção 2020	54
2.4.Livro didático utilizado no nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais: análise da coleção – ciclo 2017 a 2019.....	67
CAPÍTULO 03: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	81
3.1.Livro didático utilizado no Ensino Médio: análise da coleção 2020	81
3.2.Livro didático utilizado no Ensino Médio: análise da coleção – ciclo 2015 a 2017.....	93
CAPÍTULO 04: PRODUTO DIDÁTICO	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	119
Legislação	119
Bibliografia.....	123

INTRODUÇÃO

Os temas “Direitos humanos” e “Ditadura militar no Brasil” foram alvos de leitura, estudo e debate ao longo da formação desenvolvida no curso de mestrado profissional, ProfHistória. Essas reflexões suscitaram o interesse em pensar sobre sua aplicação crítica e didática no espaço escolar, que tem no livro didático, uma das fontes mais importantes, senão, muitas vezes, a única para subsidiar o trabalho de ensino e aprendizagem em sala de aula. Em vista disso, voltou-se a atenção aos manuais dos dois últimos ciclos, selecionados para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, adotados na rede estadual de ensino do município de Marialva, no Estado do Paraná.

Com o intuito de problematizar a abordagem do livro didático acerca dos direitos humanos, foi desenvolvida uma investigação sobre o tema, por meio da leitura e análise dos trabalhos de autores que discutem o universo deste objeto. Essa ação se mostrou profícua e auxiliou na condução de toda a pesquisa, a qual, por sua vez, tratou do conceito, características, legislação e historicidade em direitos humanos. Além disso, foram pautados os documentos norteadores da Educação em direitos humanos e discutida a importância de se viabilizar no sistema educativo a sensibilização das gerações que o integram ao longo do tempo para a referida questão.

Como mencionado, o estudo do contexto da ditadura militar no Brasil teve notadamente a influência da percepção sobre os direitos humanos, tendo como enfoque as violações a esses direitos universais sofridas no período por inúmeros brasileiros, por meio de ações diretas do Estado e de parte da sociedade civil, mas também, sedimentadas em uma legislação concebida para legalizar e justificar essa repressão. Para tanto, discorreu-se sobre as características do regime, conjuntamente com o contexto e criação dos instrumentos legais que garantiram ao regime militar, legitimar juridicamente suas ações. Ademais, o estudo pautou os atributos, funcionalidade e ações dos órgãos de repressão, desse modo, atentando-se para as graves violações aos direitos humanos vivenciadas no período, destacando, em especial, a tortura.

De posse dessa fundamentação, e em razão do problema provocado, o qual relacionou o livro didático com a contemplação dos direitos humanos e a abordagem crítica da ditadura militar brasileira, foi assumida como hipótese a premissa de que os livros didáticos selecionados, em geral, cumprem com essas proposições. Dessa forma, com o objetivo de esclarecer essa demanda, compeliu-se a sua verificação, visto que, de acordo com Bittencourt (1993, p.77) “O livro didático proposto a partir da instalação de instituições escolares públicas deveria se encarregar de uniformizar o saber escolar, de construir uma forma de pensar a ciência e de reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais.”

Dessa maneira, entendemos que a concepção do livro didático influencia direta e indiretamente no modo como são realizadas as aulas e apreendidos os conteúdos pelos estudantes. Nesse sentido, decorre, então, uma intencionalidade em sua elaboração, sobre a qual é possível inferir, conforme Bittencourt (1993, p.77), “O livro escolar foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar uma determinada postura educacional, veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias.” Ademais, entender os interesses envolvidos, possibilita, que o exame da obra, revele ao professor, subsídios para avaliar os pressupostos incutidos e decidir sobre a sua manutenção ou estabelecer estratégias pedagógicas para contorná-las e focar em outras conjecturas, em vista de que:

Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independente de seu uso em sala de aula, para a preparação de “suas aulas” em todos os níveis de escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de questionários. (BITTENCOURT, 1993, p.2)

Foi justamente nesse sentido que a pesquisa se motivou, posto que, houve o interesse em avaliar o livro didático, em face da problemática elencada e, através dos resultados obtidos, indicar possibilidades de ação pedagógica, embora, como se verifica em Bittencourt (1993, p.2), “Para uma parcela diminuta de professores, o livro didático é considerado como um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado.” Desse modo, a presunção da necessidade e importância do livro didático no sistema escolar pode conter opiniões destoantes, entretanto é impossível negar sua presença, a qual, invariavelmente, se estenderá por muitos anos.

Em razão disso, o manual didático foi tratado como uma fonte primordial para a pesquisa, tendo como obras elencadas para o Ensino Fundamental Anos Finais, “História: sociedade & cidadania”, de Alfredo Boulos; “Vontade de Saber História”, de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg. No tocante ao Ensino Médio, foram selecionadas, “História: das cavernas ao terceiro milênio”, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota; “História: sociedade & cidadania”, de Alfredo Boulos Junior.

Para o desenvolvimento da análise, considerando que o tema ditadura militar no Brasil é um componente do currículo, a avaliação foi conduzida sobre o volume e capítulo em que esse conteúdo foi contemplado, e, necessariamente, isso se verificou do nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais e terceiro ano do Ensino Médio. Nesse recorte, a maior preocupação se fez na ponderação sobre o texto apresentado no instrumento de ensino, o que permitiu várias inferências e reflexões, todavia, algumas imagens disponibilizadas nas obras, também receberam atenção. Visto isso, é importante salientar que a pesquisa foi conduzida, observando a

abordagem do autor, mas considerando a dimensão dos direitos humanos e inclusive, das violações que se identificaram para com a questão, constituídas pela repressão, cerceamento da liberdade de expressão e participação política, tortura, dentre outras.

Os resultados dessa avaliação foram dispostos, em especial, ao final do capítulo 3, no qual se encerrou o exame sobre os manuais ligados ao Ensino Médio e nas considerações finais. Por sua vez, em decorrência da problemática, hipótese e resultados observáveis, foi desenvolvido um material didático complementar.

Nesse sentido, o estudo sobre o objeto de pesquisa, neste caso, o livro didático, trouxe consigo a desmistificação de qualquer sacralidade ou unicidade para o trabalho pedagógico. Contudo, numa perspectiva plural, concebe-se a existência de várias estratégias e modos para a realização dessa complexidade, na qual se insere o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, inseriu-se a criação do website, com a alcunha de “Contribuições para o Ensino de História”, no endereço eletrônico: <https://www.contribuicoesparaoensinodehistoria.com>. Este, por sua vez, foi descrito e caracterizado no capítulo 4 deste trabalho.

O referido instrumento foi concebido com a finalidade de auxiliar os professores para a preparação e o desenvolvimento de suas aulas, posto que, foi pensado para subsidiar a elucidação de conceitos e a reflexão sobre diversas fontes, dentre as quais, legislações, imagens, músicas, dentre outras. Logo, ao estudante, também serve como meio de pesquisa e estudo. Além disso, a sua idealização contou com a intenção de torná-lo, de certa forma, interativo e, por isso, atraente ao educando. Nesse âmbito, em seu conteúdo foram inclusos a apresentação do autor, as informações acerca da pesquisa, sobre os livros didáticos analisados, considerações e fontes sobre os direitos humanos e a ditadura militar no Brasil. Ademais, foram adicionadas a seleção de documentários, músicas censuradas e de oposição à ditadura militar vivenciada no Brasil.

Por fim, as discussões relacionadas aos direitos humanos permearam toda reflexão pertinente a pesquisa e, por sua vez, no capítulo a seguir, especialmente em sua primeira parte, foram evidenciadas algumas considerações apuradas e empreendidas sobre o tema.

CAPÍTULO 01: DIREITOS HUMANOS E A DITADURA MILITAR NO BRASIL

1.1. Direitos humanos e sua historicidade: uma reflexão necessária

1.1.1. Sobre os direitos humanos

Na educação básica, em especial, no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, o ensino de História perpassa por diversos períodos da existência humana. Desse modo, as atividades pedagógicas ligadas a essa disciplina, de acordo com a divisão tradicional, desenvolveram-se através da pré-história, seguida da invenção da escrita, o que nos permitiu segmentar as épocas posteriores em idades, então denominadas de Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Nesse sentido, os livros didáticos, mediante uma concepção linear de tempo, abordam diversos temas, sociedades e espaços, mas também as relações sociais, políticas e econômicas, desenvolvidas no interior dessas sociedades e entre elas.

A história das civilizações encerrou em si um grande número de mazelas e violências praticadas entre pessoas de povos distintos, mas também de uma mesma comunidade. Muitas vezes, naturalizadas no meio político, cultural e religioso, como podemos destacar no modo de escravidão doméstico na Grécia antiga ou da escravidão capitalista com justificção cristã que acometeu a África e subsidiou o colonialismo na América. Em vista disso, mesmo na atualidade, parte da humanidade ainda é afetada pela miséria, fome, falta de saneamento básico, desemprego, preconceitos, dentre outros, contudo, conforme Rabenhorst (2011, p.2) “[...] podemos nos dirigir ao Estado como cidadãos e exigir que nossas demandas sejam atendidas, não a título de favor, mas exatamente porque elas são direitos!”

Nesse âmbito, a origem da palavra direito, se relaciona ao que é correto e justo ao ser humano e neste sentido, o seu oposto remete àquilo que é incorreto e injusto, configurando assim, em injustiça a uma pessoa ou coletividade. Dessa maneira, pressupor um mundo de justiça para seus habitantes, significa pensar necessariamente em direitos para os mesmos, com vista de impedir que uma série de violências sejam praticadas ou ainda, que fiquem impunes. Sendo assim, a existência de direitos, pressupõe obrigações correlatas, que não se configuram como favores, mas como necessidades inerentes à existência humana.

Dessa maneira, o direito, para Rabenhorst (2011, p.3) “[...] é a possibilidade de agir ou o poder de exigir uma conduta dos outros, tanto uma ação quanto uma omissão”. Para exemplificar esse pensamento, tomamos o Artigo 205 (BRASIL, 1988), da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o qual tratou do direito de todos à educação, sendo este um dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade. Isso significou que qualquer pessoa pode buscar pelo acesso à educação, a qual deve ser ofertada pelo Estado, com o apoio da família

e da sociedade, sem que se promovam obstáculos. Ademais, pode ser exigida pelo cidadão ou pela comunidade, quando esse direito não lhe for disponibilizado. Sendo assim, os direitos humanos são possibilidades para que todos os seres humanos possam operar livremente para o desenvolvimento de si mesmos e de suas comunidades, bem como, exigir condições para que possam viver com dignidade e felicidade.

É importante salientar que os direitos humanos não são irrestritos, ou seja, o fato do artigo 5º, inciso IX (BRASIL, 1988), da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assegurar a liberdade de expressão e comunicação, não outorga a um cidadão brasileiro o poder de proferir ofensas à honra, à moral e à dignidade alheia, ou mesmo expressar argumentos de cunho sexista, xenofóbico, racista, ou criar e disseminar notícias falsas; as chamadas “fake news”. Portanto, há um limite para o exercício dos direitos, e este limite se localiza fundamentalmente no fato de que o outro também detém direitos. Desse modo, ninguém possui o direito de afrontar os direitos de alguém, todavia, o respeito mútuo conserva o direito de todos.

Para que os seres humanos possam agir e exigir os seus direitos humanos e assim embasar concretamente a orientação de suas vidas e a organização de suas sociedades, ocorre a necessidade de:

Em primeiro lugar os instrumentos jurídicos, que são as leis, no sentido mais amplo da palavra (Declarações, Tratados, Pactos, Convenções, Constituições etc), e as instituições responsáveis por sua aplicação. Em seguida os instrumentos extrajurídicos resultantes do poder social, isto é, da nossa própria capacidade de organização e de reivindicação (movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc). (RABENHORST, 2011, p.4)

Em vista disso, desde a Idade Antiga, a burocracia e o direito tornaram-se relevantes para a organização dos Estados e da sociedade. Nesse sentido, no final da Idade Média, o advento dos Estados Modernos, relacionou-se ao processo das Grandes Navegações, que propiciaram, a partir de premissas organizacionais e culturais europeias, a estruturação das relações sociais e econômicas dentro e entre as nações. Isso permite inferir que a documentação se tornou essencial para validar o que é entendido como aquilo que deva ser cumprido e respeitado. Dessa forma, os direitos humanos foram conduzidos a se adequar a essa exigência e instrumentos jurídicos tiveram de ser elaborados, e o mais importante, conforme Priori e Kischener (2019, p.10) “[...] eles devem ser reconhecidos como tais pelos Estados e no plano internacional.” Portanto, esses direitos precisam ser aprovados pelas autoridades que detêm o poder de aprovar normas, leis, declarações, etc.

Por sua vez, verificamos que a contraparte necessária para a instalação dos direitos fundamentais para a sociedade se caracteriza pela organização civil, no tocante aos movimentos sociais, no ato de exigirem, por meio de reivindicações, para com o poder instituído, aquilo que

lhes é considerado digno e necessário à sua sobrevivência. Entretanto, é profícuo destacar a notoriedade dessas organizações e movimentos, pois, uma vez conquistados e implementados os direitos humanos, como instrumentos legais, reconhecidos pelo Estado, a vigilância é necessária, a fim de garantir a conservação e ação efetiva desses direitos, visto que, possuir tais direitos não significa vivenciar concretamente os mesmos. Nesse sentido, o artigo 7º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu inciso IV, dispõe:

Salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação social para qualquer fim; (BRASIL, 1988, [s.p.])

A partir do excerto, podemos inferir algumas indagações, dentre as quais, seria o salário mínimo na atualidade, capaz de suprir as necessidades básicas de uma família quanto à moradia, à alimentação ou ao lazer, entre outros? Teriam todos os brasileiros acesso ao emprego formalizado e com remuneração equivalente a um salário mínimo? Os reajustes sobre o salário mínimo teriam preservado o poder aquisitivo dos trabalhadores ao longo dos anos que seguiram à promulgação desta legislação? Essas questões possibilitam refletir acerca da importância do segmento social em ocupar o espaço público, para além da luta pelos direitos; exigir a sua manutenção e efetivação concreta.

Nesse caso, a composição de um Estado orientado por instrumentos jurídicos discutidos e elaborados pelos representantes eleitos democraticamente pela população, observando os documentos internacionais no âmbito dos direitos, aos quais o país se afirme como signatário, no intuito de propiciar o respeito, as liberdades e a qualidade de vida aos seus cidadãos, caracteriza o Estado de direito. Em outras palavras, de acordo com Comparato (2003, p.26) “[...] uma organização política em que os governantes não criam o direito para justificar o seu poder, mas submetem-se aos princípios e normas editados por uma autoridade superior.”

Em vista disso, os direitos humanos, em seu conjunto, foram o resultado de um longo processo histórico, caracterizado pela ocupação do espaço público para a reivindicação, por meio da luta política e social, para a superação das mazelas que assolavam e ainda afligem a humanidade na busca pela dignidade para todos. Desse modo, não foram estabelecidos em um único momento, mas em épocas distintas, cujas prerrogativas se relacionaram aos interesses e eventos que se desenvolveram ao longo da história. Por isso, são classificados em quatro gerações, o que permite salientar que, a cada conquista efetivada, vislumbrou-se a busca por novos direitos que respaldassem as demandas da sociedade.

Nesse sentido, a primeira geração de direitos humanos se relacionou diretamente ao contexto revolucionário europeu do século XVIII, em especial, ao inglês, e se compõe pelos

direitos civis e políticos, os quais se vinculam às liberdades individuais e ao direito à participação política. Por sua vez, os direitos civis, podem ser observados na Constituição de República Federativa do Brasil de 1988, dentre outros, no artigo 5º, em seu inciso VI (BRASIL, 1988), o qual trata da liberdade religiosa, ou no inciso XV, que afirma a liberdade de locomoção no território nacional. Logo, esse instrumento jurídico também tratou dos direitos políticos ao determinar, por exemplo, por meio do Capítulo IV, em seu artigo 14, o sufrágio universal, especificando ainda, características do sistema eleitoral e das premissas para a elegibilidade dos candidatos nos seus incisos. Além disso, o artigo 15 destacou que os direitos políticos de um cidadão brasileiro não podem ser destituídos ou suspensos, salvo, sob determinadas condições.

As normativas jurídicas que garantem os direitos civis e políticos são fundamentais para a instalação e manutenção do regime democrático, que por sua vez, em reciprocidade, garantem a continuidade e expansão dessas liberdades e potencialidades, visto que, conforme Comparato (2003, p.49) “[...] a soberania popular é meramente passiva ou formal, pois o governo é representativo. Em compensação, os poderes governamentais são sempre limitados e as liberdades individuais solenemente afirmadas.”

São essas liberdades que, traduzidas em lutas políticas, como a dos ingleses pelo direito de votar, de acordo com José Murilo de Carvalho (2011), possibilitaram, no século XIX, a eleição de operários, a criação do Partido Trabalhista e, dessa maneira, a concepção de uma nova geração de direitos humanos, todavia, somente reconhecidos no século XX, com a Constituição do México de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919. Desse modo, os direitos sociais, econômicos e culturais, também podem ser denominados de, segundo Rabenhorst (2011, p.6) “[...] “direitos-prestação”, posto que exigem uma intervenção por parte do Estado de maneira a suprir as necessidades mais básicas dos indivíduos e a propiciar o próprio exercício das liberdades individuais.”

Acerca desse contexto, conforme observou Rabenhorst (2011, p.6), os direitos sociais, econômicos e culturais, favorecem aos sujeitos, enquanto um plano coletivo, para a adequada distribuição dos recursos sociais, o que por sua vez, envolveu a disposição de luta política dos socialistas e comunistas, que consoante com Hunt (2000, p.2) “[...] queriam assegurar que as classes baixas tivessem igualdade social e econômica, e não apenas direitos políticos iguais.” Essa perspectiva, por sua vez, se relacionou a premissa da justiça distributiva, ou seja, de acordo com Priori e Kischener (2019, p.13-14) “[...] uma forma de compensação de bens e vantagens entre as classes sociais, tornando a vida dos mais necessitados um pouco mais digna.”

Visto isso, para tornar mais clara a concepção de direitos sociais, buscamos em Fabio Konder Comparato, evidenciar, que direitos sociais:

[...] englobam, de um lado, o direito ao trabalho e os diferentes direitos do trabalhador assalariado; de outro lado, o direito à seguridade social (saúde, previdência e assistência social), o direito à educação; e, de modo geral, como se diz no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (art. 11), "O direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como a uma melhoria contínua de suas condições de vida". (COMPARATO, 2003, p.41)

A partir da reflexão acerca do excerto, podemos identificar a presença dos direitos sociais na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo II, através, entre outros, do artigo 6º (BRASIL, 1988), que tratou de condições básicas para a vivência e dignidade humana; artigo 7º, o qual pautou em seus incisos que as possibilidades de manutenção e melhoria das condições de vida se ligam à justiça distributiva; artigo 8º, posto que remeteu à possibilidade de associação profissional e sindical, o que fortaleceu os laços de consciência de classe para a busca por melhorias na qualidade de vida e trabalho; artigo 9º, visto que dispôs sobre a greve, o principal dispositivo de luta e enfrentamento dos trabalhadores para com a redução de seus direitos e poder aquisitivo na sociedade capitalista.

Diante disso, os direitos sociais, econômicos e culturais também foram pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos nos artigos 22, 23, 24, 25 e 26, mas também no 27, desde que, no tocante a dignidade do ser humano, conforme a Organização das Nações Unidas (1948), são entendidos como fundamentais e imprescindíveis.

Em vista da instituição dos direitos humanos de segunda geração, somados aos direitos civis e políticos, nas cartas constitucionais e declarações internacionais, dentre as quais, observamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida ao final da primeira metade século XX, observamos o advento do Estado social. Em outras palavras, uma instituição que, além de cuidar de organizar o funcionamento da economia, da política e das relações sociais, se ateve a garantir a igualdade entre os cidadãos. Outrossim, proporcionar a equidade, mesmo que essa seja o objeto da exigência e luta de cidadãos e movimentos sociais, pela sua efetivação, através da execução, conforme Priori e Kischener (2019, p.14), “[...] de políticas públicas visando o amparo e proteção social aos mais pobres, inclusive para aqueles que não dispõem de recursos suficientes para ter uma vida digna.”.

Além disso, a concepção de Estado social está ligada ao propósito de assegurar aos cidadãos, as condições adequadas de sobrevivência no presente, mas também, no futuro e por essa razão, foi concebida a terceira geração de direitos humanos, então, denominados de difusos, pois, como salienta Rabenhorst (2011, p.6) “[...] não têm um sujeito específico, mas interessam à humanidade como um todo (direito ao desenvolvimento, direito à paz, direito ao meio ambiente protegido, etc.)” Desse modo, essa alegação pode ser examinada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 4º, inciso VI (BRASIL, 1988), em que se destacou a

defesa da paz, assim como, no artigo 225, o qual alardeou o direito do povo brasileiro a um meio ambiente equilibrado, cabendo ao Poder Público e à sociedade civil, o dever de protegê-lo, seja para as gerações atuais, como para as vindouras.

Por fim, encontra-se a quarta etapa dos direitos humanos, ou direitos dos grupos sociais, para os quais, diferentemente das gerações anteriores, em que se verificam sujeitos generalizados, como o homem, o cidadão, a coletividade; encontra-se aqui a preocupação para com a particularidade de uma congregação de indivíduos, pois se tratam, conforme Priori e Kischener (2019, p. 9), “[...] dos direitos das mulheres, das crianças, dos idosos, dos portadores de deficiência, das comunidades LGBTQs, dos indígenas, dos trabalhadores migrantes, dos negros e de todos que vivem em situação de vulnerabilidade social.” Assim sendo, com relação às mulheres, consideramos que esse grupo social teve o acesso restringido a diversos direitos ao longo da história, obtendo, por exemplo, o direito ao voto, apenas no século XX. Entretanto, em razão, dentre outros fatores, de uma organização social e cultural concebida a partir de uma história patriarcal, conforme Hunt (2009), foi alicerçado o mito de que cabia ao gênero feminino as atribuições do lar e da família, negando-lhe ainda, a capacidade de autonomia política.

Nesse sentido, ao longo da história, a possibilidade de atribuir direitos para as mulheres, despertou o interesse de poucos, especialmente, entre aqueles que protagonizaram os debates políticos, ainda que, dos movimentos de contestação da ordem vigente, como nos casos das Revoluções, Francesa e Americana. Por outro lado, as mulheres não constituíram na sociedade, uma minoria que sofrera perseguição, na verdade, a disparidade para com os homens, envolvia essencialmente, pressupostos de origem religiosa e sexista.

Em oposição a esse contexto, em meio à França revolucionária, várias mulheres passaram a se reunir em clubes políticos, cabendo evidenciar, o protagonismo de Olympe de Gouges, uma dramaturga e antiescravista, que em 1791 foi responsável pela adaptação da Declaração dos Direitos do Homem, para a Declaração dos Direitos da Mulher. Esta ação carregava consigo, a pretensão simbólica de inverter o sujeito do gênero ao qual eram atribuídos os direitos nesse instrumento jurídico e assim chamar a atenção para a necessidade de isonomia entre homens e mulheres no campo dos direitos adquiridos.

Contudo, a resposta do movimento revolucionário francês, por meio da Convenção, foi uma reação irônica e conservadora, a qual determinou, a abolição desses clubes políticos de mulheres, mediante a justificativa de que esse tipo de atividade deturbava o foco do gênero feminino, ou seja, os afazeres domésticos. Esse tipo de imposição sexista, definitivamente, foi gerador de insatisfações, como se observou na interpretação do raciocínio de uma mulher da época acerca desse mérito, tal qual apuramos em Hunt (2009, p.114), “Ela atribuía esse descaso

com os direitos das mulheres ao fato de que as massas masculinas acreditavam facilmente que limitar ou até aniquilar o poder das mulheres aumentaria o poder dos homens.”

Visto isso, as contribuições da Declaração dos Direitos do Homem e os debates realizados naquele contexto contribuíram para a afirmação dos ideais de direitos humanos e, inclusive, para suscitar a premissa da igualdade de direitos entre os gêneros, como se identificou em um editorial jornalístico de *Concerdot*, publicado em 1790. Entretanto, o conservadorismo, ligado às tradições e costumes, buscou impedir o acesso aos direitos por parte de minorias e de determinados grupos sociais. Além disso, obteve ainda embasamento na biologia para questionar a igualdade inerente à humanidade, destacando a defesa da superioridade de algumas raças, contribuindo para a promoção do racismo, mas também, no caso das mulheres, da justificação de seu papel social, como podemos averiguar em Hunt (2009, p.125), “[...] a sua biologia as destinava à vida privada e doméstica e as tornava inteiramente inadequadas para a política, os negócios ou as profissões.”

Diante disso, nessa conjuntura, ressaltamos, conforme Hunt (2009), que esse tipo de diferença biológica foi rechaçada pelo filósofo inglês John Stuart Mill, na segunda metade do século XIX. Ademais, Mill defendia a igualdade de direitos entre homens e mulheres, algo que necessariamente demandou uma árdua luta, na qual o movimento feminista deteve grande destaque. Felizmente, mediante ao conjunto de discussões que se desenvolveram até o século XX, as mulheres e outros grupos sociais tornaram-se sujeitos de direitos, em igualdade para com toda a humanidade, como se afirmou no Artigo 1¹, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e ainda em seu Artigo 2, inciso 1, tal como podemos observar:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, [s.p.])

Por outro lado, ao longo da história brasileira foram elaboradas algumas cartas constitucionais, sendo a primeira outorgada em 1824. Em seu artigo 6 (BRASIL,1824), de acordo com Constituição Política do Império do Brasil de 1824, ocorreu a caracterização acerca de quem eram os cidadãos brasileiros e neste caso, a mulher não foi especificamente mencionada, todavia, subtendeu-se que estivesse inserida na descrição. Nesse sentido, destacamos o inciso III do referido artigo, posto que, declarou como cidadãos brasileiros, os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro e que venham a estabelecer-se no Império, ou seja, o texto procurou ressaltar que mesmo os

¹ De acordo com Organização das Nações Unidas (1948), afirma a igualdade em dignidade de direitos de todos os seres humanos desde seu nascimento, os quais devem viver em fraternidade uns com os outros.

descendentes oriundos de relações extraconjugais por parte das mulheres também seriam detentores de cidadania.

No tocante aos direitos políticos, o artigo 91, tratou daqueles que possuíam direito ao voto e em seu inciso I (BRASIL, 1824), determinou que todos os cidadãos brasileiros detinham essa prerrogativa. Entretanto, o artigo 92 observou aqueles que foram excluídos do referido direito, cujas determinações incluíam o inciso V que alardeou sobre a necessidade de deter a renda mínima de cem mil Réis. Logo, essa característica censitária, por si só, seria responsável pela exclusão do processo eleitoral, em geral, da maioria das mulheres, todavia, é possível imaginar que, no conjunto da sociedade brasileira da época, existissem indivíduos do gênero feminino que poderiam satisfazer essa especificidade. No entanto, entendemos que essa ausência correspondeu à mentalidade da época, visto que, por sua vez, subtendia que a atividade política não era pertinente ao gênero feminino.

Com relação a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, em seu artigo 69 (BRASIL, 1891), observamos as especificações daqueles que seriam considerados cidadãos brasileiros, e neste caso, a extensão da cidadania à mulher, pôde ser entendida no contexto. Todavia, com relação à questão da naturalidade, do mesmo modo que se averiguou na Carta Magna de 1824, também se atribuiu a cidadania aos filhos de mães brasileiras originados de relações ilegítimas, ou seja, fora do casamento e que, embora, nascidos em país estrangeiro, viessem a se estabelecer na República. Ademais, o artigo 70, identificou que todos os cidadãos brasileiros maiores de 21 anos poderiam ser eleitores, salvo exceções. Contudo, o gênero feminino não foi citado e dessa maneira, entendemos que o voto feminino não foi previsto, mas também não foi proibido.

Na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1934, observamos que o artigo 106 (BRASIL, 1934), definiu como brasileiros, todos aqueles que fossem filhos de brasileiros ou brasileiras. No tocante aos direitos políticos, o artigo 108, determinou que fossem eleitores ambos os sexos, desde que, maiores de 18 anos. Dessa maneira, entendemos que esta Carta Constitucional manifestou maior respeito para com as mulheres, em vista de lhes atribuir direitos políticos e também por inscrever na definição de brasileiros, o gênero feminino. Além disso, apuramos avanços no campo dos direitos sociais, tais como a proibição do trabalho noturno e insalubre para as mulheres e a previsão de assistência médica e sanitária à gestante, assegurando-lhe o descanso, trabalho, renda e previdência na maternidade, por meio do artigo 121, incisos “d” e “h”.

No que diz respeito a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, atentamos que também fez constar o gênero feminino em seu inciso b, do artigo 115 (BRASIL, 1967), ao

especificar quem são os brasileiros. E ainda, em seu artigo 117, salientou que são eleitores os brasileiros de ambos os sexos. Nesse âmbito, as medidas protetivas à mulher contra o trabalho insalubre e a favor da gestante para com assistência médica, higiênica e a atribuição do descanso e salário foram descritas no artigo 137, incisos “k” e “l”. Entretanto, não se encontrou outros direitos sociais, dentre os quais, o direito à previdência na maternidade, tal como se averiguou na Carta Magna de 1934.

Quanto a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, salientamos que repetiu algumas prerrogativas das suas antecessoras da década de 1930, nesse sentido, atentamos para o seu artigo 129, inciso II (BRASIL, 1946), ao especificar como brasileiros, todos aqueles que fossem filhos de homens e mulheres nascidos no Brasil. E, embora tenha definido como eleitores, no artigo 131, todos os brasileiros maiores de 18 anos, mesmo não especificando o gênero feminino, trouxe pela primeira vez na história do país, o sufrágio universal, como podemos apurar em seu artigo 134. Ademais, no campo dos direitos sociais, proibiu o trabalho insalubre para as mulheres, garantiu o descanso à gestante antes e após o parto, sem prejuízo do emprego e salário, mas também, a assistência hospitalar e médica preventiva e o direito à previdência na maternidade, conforme identificamos no Artigo 157, incisos, IX, X, XIV e XVI. Por fim, isentou as mulheres do serviço militar obrigatório através do Artigo 181.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, destacamos que, de acordo com a alínea “b”, do inciso I, do artigo 140 (BRASIL, 1967), seriam brasileiros, todos aqueles que fossem filhos de pai ou mãe brasileiros e desse modo, consideramos que o gênero feminino foi contemplado na definição. Além disso, o artigo 142 designou como eleitores todos os brasileiros maiores de 18 anos, conjuntamente com o artigo 143 que estabeleceu o sufrágio universal, portanto, também assistindo as mulheres com direitos políticos. Com relação aos direitos sociais, em específico, os trabalhistas, as mulheres foram compreendidas como trabalhadoras, todavia, receberam atenção específica no artigo 158, incisos X, XVI e XX, ao respectivamente, proibir o trabalho feminino em indústrias insalubres, garantir a proteção à maternidade por meio da previdência social e ainda, a aposentadoria com salário integral quando atingidos os trinta anos de trabalho.

No tocante a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, destacamos o inciso I, do artigo 5º (BRASIL, 1988), que instituiu a igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres, o que evidenciou o reconhecimento da isonomia feminina perante os homens. Além disso, no âmbito dos direitos sociais, o artigo 7º, em seus incisos XVIII, XX e XXX, garantiram, nesta ordem, a licença à gestante por cento e vinte e um dias, sem prejuízo de seu emprego e salário; a proteção do mercado de trabalho da mulher; a proibição de diferença de

salários, funções e critérios de admissão em virtude do sexo. Ressaltamos ainda, o artigo 12, posto que atribui a nacionalidade brasileira aos filhos de mãe brasileira. Ademais, com relação aos direitos políticos da mulher, estes foram assegurados por meio do sufrágio universal, o qual foi instaurado por meio do artigo 14.

Nesse contexto, chamamos a atenção também para o artigo 143, em seu parágrafo 2º (BRASIL, 1988), da Carta Magna citada anteriormente, com o qual, as mulheres receberam a isenção do serviço militar obrigatório. Por sua vez, o Regime Geral da Previdência Social instituiu, por meio de seu inciso II, a proteção à maternidade, especialmente da gestante, e através do inciso V, efetivou o direito à pensão em razão da morte de um segurado, seja homem ou mulher, aos cônjuges, companheiros ou dependentes. A aposentadoria da mulher, por sua vez, foi estabelecida de acordo com o artigo 201, em seu parágrafo 7º, cujo inciso I definiu a idade mínima de 62 anos, desde que observado o tempo de contribuição. Contudo, para as agricultoras, garimpeiras e pescadoras artesanais, o inciso II, conferiu-lhes a idade mínima de 55 anos. Em vista disso, podemos inferir que, a análise comparativa das Constituições brasileiras no permite perceber os avanços nos direitos da mulher ao longo da história brasileira, identificando na Carta Magna de 1988, o documento mais completo.

Para mais, esse dispositivo jurídico abrangeu outros grupos étnicos e sociais, como os povos indígenas, como é possível observarmos no artigo 211, parágrafo 2º (BRASIL, 1988), o qual dispôs sobre uma educação que respeite valores e culturas, algo que para nós, significa o respeito ao outro e a pluralidade de ideias. Dessa maneira, todas essas conquistas se relacionam diretamente ao regime democrático, essencial para o desenvolvimento das lutas e reivindicações dos cidadãos, que não mais se identificam como súditos, servos ou escravos, mas como sujeitos de direitos que se articulam socialmente e politicamente para exigir as demandas a que concernem as suas necessidades.

Com relação a afirmação e a manutenção do regime democrático e dos direitos humanos, entendemos que necessariamente perpassam pela promulgação de instrumentos jurídicos que atendam às demandas da população, e esse é o caso da Constituição Federativa do Brasil de 1988, como suscita Priori e Kischener (2019, p.21), “A Constituição de 1988 é o documento mais importante e significativo existente no Brasil sobre direitos humanos. Não é à toa de que ela é denominada de constituição cidadã.” Nesse âmbito, a noção de cidadania se relacionou historicamente ao exercício das quatro gerações de direito humanos, e por isso, são consideradas indivisíveis, visto que, não é justo e correto que determinados seres humanos detenham apenas alguns dos direitos levantados nessa discussão, como assinalou a Declaração e Programa de Viena de 1993, em seu artigo 5:

5. Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve considerar os Direitos Humanos, globalmente, de forma justa e equitativa, no mesmo pé e com igual ênfase. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993. [s.p.]).

Além disso, é importante salientarmos que os direitos humanos são inalienáveis, ou seja, eles não podem ser transferidos de uma pessoa para outra, pois todos os seres humanos os detêm naturalmente. Dessa maneira, também não é justificável e aceitável, a não ser, em decorrência da opressão, a destituição ou redução desses direitos, como observamos no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, conforme a Organização das Nações Unidas (1948, [s.p.]), “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis [...].”

Em vista disso, a igualdade foi um dos objetos de interesse dessas documentações que pautaram os direitos humanos, mas também, daqueles que se empenharam pelo advento da plenitude da cidadania para todos os povos. Todavia, mesmo a igualdade de direitos não resolve o problema do acesso aos mesmos. Por isso, ocorre a necessidade de políticas nacionais e internacionais em prol da equidade, visto que, de acordo com Brasil (2013, p.18) “O alcance de progresso duradouro na implementação dos direitos humanos depende de políticas nacionais e internacionais saudáveis e eficazes de desenvolvimento econômico e social [...].”

Portanto, destacamos a existência de uma vasta história de lutas sociais e políticas que propiciaram o debate e a idealização de conceitos, sistematizações, perspectivas e uma cultura de direitos a favor dos seres humanos, cuja grande expressão se verificou na constituição de instrumentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Por outro lado, consideramos pertinente apresentar uma interessante observação de Soares:

Provavelmente vocês já ouviram muitas vezes referências aos direitos humanos no sentido pejorativo ou excludente, identificando a expressão aos direitos dos bandidos. Quantas vezes ouvimos – principalmente depois do noticiário sobre crimes de extrema violência: “Ah! e os defensores dos direitos humanos, onde é que estão?” (SOARES, 1998, p.39)

A autora destacou uma percepção acerca dos direitos humanos identificada na sociedade brasileira que, embora, incorreta, se mostra real e até mesmo abrangente. Esta, por sua vez, se estende desde o final do século XX, quando o texto foi produzido, mas, que persiste até os dias atuais. Nela, os direitos humanos serviriam apenas para proteger aos seres humanos que transgrediram a lei. Sendo assim, nesta forma de pensar, entendemos que o restante da sociedade se tornou duplamente vítima, pois é afligida pelo crime e a violência que dele decorre, mas

também, pelos direitos humanos, doravante utilizados para a proteção dos que oprimem a coletividade, sem se importar com ela própria.

Ainda, conforme Soares:

O tema dos DH, hoje, permanece prejudicado pela manipulação da opinião pública, no sentido de associar direitos humanos com a bandidagem, com a criminalidade. É uma deturpação. Portanto, é voluntária, ou seja, há interesses poderosos por trás dessa associação deturpadora. Somos uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais de toda a sorte e, além disso, somos a sociedade que tem a maior distância entre os extremos (a base e o topo) da pirâmide socioeconômica. Nosso país é campeão na desigualdade e na má distribuição de renda. As classes populares são geralmente vistas como “classes perigosas”. (SOARES, 1998, p.40)

Em vista disso, compreendemos que a manipulação da opinião pública, através de canais de rádio e televisão, jornais impressos, redes sociais, dentre outros, trouxe consigo o intuito de descaracterizar os direitos humanos e macular seus propósitos e defensores. Acerca desta problemática, chamamos a atenção para o pensamento de Comparato (2003, p.338) “Numa sociedade autenticamente democrática, especial cuidado deve também merecer a organização dos meios de comunicação social.” Logo, o processo de alienação decorrente faz com que as massas de trabalhadores e trabalhadoras, muitas vezes, não se identifiquem com suas próprias demandas.

Por fim, consideramos que o combate à hegemonia desse pensamento na sociedade se faz necessário e nesse sentido, devemos, segundo Soares (1998, p. 39), “[...] deixar claro do que estamos falando quando nos referimos a direitos dos cidadãos, ou a direitos humanos, com a premissa de que associamos direitos humanos à idéia central de democracia e às ideias básicas envolvidas no tema mais amplo da educação.” Para tanto, evidenciamos como importantes meios para o encaminhamento desse propósito, o debate social, a discussão e produção acadêmica, o movimento social, a participação política, a interação no meio digital e a educação em direitos humanos, a qual foi abordada a seguir.

1.1.2. Educação em direitos humanos

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, conforme a Organização das Nações Unidas (1948), a educação é um direito de todos os seres humanos, mas também, de todos os brasileiros, conforme o artigo 205 (BRASIL, 1988), da atual Constituição brasileira. Desse modo, salientamos que se constitui ainda, em um dos direitos humanos, inscritos em sua segunda geração, ou seja, a dos direitos sociais. A própria garantia jurídica da educação para todos, tem como respaldo a luta histórica em prol dos direitos humanos, visto que todos os homens e mulheres deveriam ter acesso em igualdade a produção científica e cultural realizada pela humanidade ao longo da História.

Todavia, em razão da grande importância a qual se atribui aos direitos humanos para a dignidade e o bem estar de toda a coletividade mundial, foi proposta e desenvolvida uma concepção de educação que tomou como premissa, construir a aprendizagem e a formação científica e cultural das pessoas em torno da percepção de direitos fundamentais, sedimentando a contrariedade a sua violação, como observamos a seguir.

A EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros. (BRASIL, 2013, p.34)

Nesse sentido, as discussões em torno da educação em direitos humanos remontam ao final do século XX, em relação ao Plano de Ação para a Década para a Educação em Direitos Humanos, proclamado pela ONU, em sua Assembleia Geral, por meio da resolução 50/177, a qual tratou da necessidade, como destacamos através das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme Brasil (2013, p.29) “[...]de um plano de ação para Educação em Direitos Humanos no sentido de cooperar na missão dos Governos em cumprir os acordos assumidos com relação à Educação em Direitos Humanos no âmbito da política internacional de direitos humanos.” Logo, o Brasil, por sua vez, é um signatário da instituição e tornou essa proposta oficial em 2003, inclusive com a criação do Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), para, de acordo com Brasil (2013, p.32), “[...] estimular o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania no Brasil.”

Nesse âmbito, para a organização da Educação em Direitos Humanos, foram instituídos princípios norteadores, sobre os quais, destacamos:

O princípio da **dignidade humana** coloca o ser humano e seus direitos como centro das ações para a educação. Qualquer iniciativa deve obedecer, ou pelo menos levar em consideração, a promoção dos Direitos Humanos e da valorização da dignidade do homem. A respeito do princípio de **igualdade de direitos**, orienta a realizar a justiça social, que é muito além de tratar a todos como iguais, é dar a cada indivíduo a atenção e a importância que merece, percebendo as necessidades individuais. Já o princípio do **reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades** fala da existência da pluralidade de sujeitos, onde podem nascer os preconceitos e as discriminações. Esse norte aconselha como honrar as diferenças de cada um e assim construir um ambiente de valores igualitários. A **laicidade do Estado** é o princípio que propõe a liberdade religiosa no contexto educacional, mantendo a imparcialidade da pedagogia ao disseminar os saberes, garantindo a diversidade das crenças. O princípio da **democracia na educação** tangencia os preceitos de liberdade, igualdade, solidariedade, e principalmente dos Direitos Humanos, que embasam a construção das condições de acesso e permanência ao direito educacional. O princípio da **transversalidade, vivência e globalidade** levanta a questão da interdisciplinaridade dos direitos humanos na edificação das metodologias para Educação em Direitos Humanos. Refere-se, também, à globalidade, que quer dizer o envolvimento completo dos atores da educação. Por fim, o princípio da **sustentabilidade socioambiental** informa que a Educação em Direitos Humanos deve incentivar o desenvolvimento sustentável, visando o respeito ao meio ambiente, preservando-o para as gerações vindouras. (BRASIL, 2013, p. 45)

Esse tipo de instrução, especialmente quando compreendida no espaço público, detém o interesse em esclarecer e conscientizar as pessoas sobre os seus direitos e o exercício da cidadania e, por isso, trouxe consigo uma tendência fortemente popular. Desse modo, consideramos oportuna a reflexão de José Murilo de Carvalho (2011, p.11) “Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra, a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu as pessoas tomarem o conhecimento de seus direitos e a se organizarem para lutar por eles.”

Em vista disso, o conhecimento acerca dos direitos e a potencialidade que esses remetem ao exercício da cidadania, são essenciais para o processo educativo, especialmente nas localidades de maior vulnerabilidade social. Por essa razão, consideramos que uma educação orientada para a identificação e conscientização acerca das necessidades da comunidade, faz-se necessária, conforme ressaltamos nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013, p.38), “[...] sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor.”

Logo, conhecendo a origem, os princípios norteadores e os pressupostos da Educação em Direitos Humanos, entendemos que seja relevante, pensar sobre o papel das instituições de ensino para o êxito desse processo, visto que, foi atribuído para as escolas, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme Brasil (2013, p.12), “[...] grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura de Direitos Humanos.”

Nesse sentido, ponderamos pertinente pensar sobre a questão do espaço, e isso imediatamente pressupõe algo físico, estrutural, o que sem dúvida, é essencial; afinal, uma instituição educacional dotada de um projeto arquitetônico que contemple as demandas para com as atividades de ensino e aprendizagem é o desejo de toda a comunidade escolar. Entretanto, a ausência de um ambiente propício ao desenvolvimento de atividades ligadas à temática dos direitos humanos, em especial, para o estudo de sua historicidade, documentação e o debate escolar acerca das questões sociais, políticas e econômicas, ligadas a comunidade local, ao município, à região ou ao país, não alcançará o objetivo de conscientizar para a cidadania, em detrimento do quão moderna ou bem cuidada seja a estrutura predial da escola. Dessa maneira, atentamos para a inclusão da temática dos direitos humanos, conforme Brasil (2013, p.12) “[...] em projetos pedagógicos e na atualização/capacitação dos professores.”

Desse modo, a compreensão acerca do que significa a Educação em Direitos Humanos, a sua finalidade, potencialidade, princípios norteadores, curriculares e direcionamento pedagógico, remetem ao interesse e à disposição em atuar no contexto educacional com o intuito de promover

a justiça social, por meio da compreensão dos direitos pelas comunidades atendidas, em especial, as que detêm maior vulnerabilidade socioeconômica, na medida em que, segundo Maybury-Lewis e Raninchesk (2011, p. 13), “Informação, análise, e ação constituem os únicos impedimentos ao exercício desenfreado do poder do estado em favor dos interesses de uns poucos. Constituem, além disso, o único fundamento de uma nação e de um estado verdadeiramente democráticos.”

Em virtude disso, enfatizamos que, conhecer os direitos, exercer a cidadania, exigir do Estado a gestão de recursos e políticas públicas que garantam a igualdade e a equidade, ligam-se à concepção de Educação em Direitos Humanos. Ademais, observamos o fato de que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos alertam que a ação docente deve-se atentar para a seguinte perspectiva:

Deve-se ter prudência ao falar sobre formação para Educação em Direitos Humanos, não esquecendo que o sujeito é um conjunto das experiências vividas e, assim, possui conceitos e verdades que ele mesmo construiu. A sugestão das Diretrizes não é educar partindo da premissa de que o indivíduo desconhece seus direitos, uma vez que esse indivíduo tem um conhecimento prévio sobre a temática. Ao contrário, as Diretrizes sugerem uma restauração de valores pelo conhecimento dos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p.43)

Como alardeou o excerto, o referido documento afirmou que é imperativo reconhecer que cada indivíduo traz consigo experiências que o permitiram construir conceitos e verdades e, por isso, a escola e o professor não devem pressupor que o estudante desconhece seus direitos ou a própria questão abordada. Entretanto, isso é um equívoco, justamente porque, em sua maioria, os estudantes não conhecem seus direitos, não conseguem estabelecer uma relação concreta entre direitos e o exercício da cidadania. Além disso, invariavelmente, não se verifica o discernimento acerca da importância do Estado e dos instrumentos jurídicos para promoção da igualdade e da equidade, juntamente com políticas públicas destinadas à superação de conflitos e mazelas sociais e em especial, a relevância da democracia e do Estado de direito para o exercício das liberdades civis e políticas, assim como para a luta por justiça social.

No tocante as necessidades do ensino com foco na educação para os direitos humanos e a sua aprendizagem, destacamos que devam ser assumidas, conforme Felipe e Pereira (2019, p.98) “[...] por todos os autores e interessados, seja na sociedade civil ou nos governos.” Para tanto, entendemos como essencial que a sociedade, especialmente os estudantes, possam ser sensibilizados para a importância dos direitos que possuem, pela sua efetiva implementação, e ainda em prol da necessidade de lutar pelos direitos que não lhes foram conferidos, visto que, de acordo com Brasil (2013, p.22) “[...] o direito de conquistar direitos é legítimo e só poderá ser realizado na medida em que as pessoas conheçam seus direitos e saibam exigir do Estado.”

Dessa maneira, com relação ao ensino de História, a temática dos direitos humanos pode ser abordada em diferentes situações e conteúdos curriculares, atentando para a dignidade humana e em especial para a reflexão crítica acerca dos conflitos e violências que violam sua integridade. Ademais, observamos em Albuquerque Junior (2005), que a educação, para além da assimilação de conhecimentos, precisa contribuir para a construção de consciências, tais como, sobre a natureza, a realidade e a história. Nesse sentido entendemos que o ensino de História precisa ser concebido e utilizado como um instrumento de emancipação para o ser humano, no tocante a discussão e compreensão do contexto social, econômico e político que o cerca, mas também, estabelecendo comparações e identificando continuidades para com as demandas e problemáticas vivenciadas pelas pessoas ao longo de outros períodos históricos. E, embora, Bittencourt (2018), nos esclareça sobre os diversos interesses que ao longo do tempo, envolveram a concepção dos métodos e currículos da disciplina de História, especialmente da História do Brasil, o professor sempre pode e deve agir de modo autônomo, com destaque para a promoção de uma cultura em direitos humanos.

Além disso, a conquista de direitos se fez através da mobilização de cidadãos e cidadãs para a luta social que se desenvolve no espaço público. Por isso, esse exercício da cidadania, sobre o qual, a Educação em Direitos Humanos também pauta, trouxe consigo outra premissa, a de sedimentação na cultura e valores da sociedade, do comprometimento para com os deveres de se respeitar os direitos humanos para o bem de toda a coletividade. Logo, essa proposição se relaciona necessariamente para com a adoção e manutenção da democracia e do Estado de Direito, que por sua vez, não podem existir em um meio político autoritário, como o que se verificou na ditadura militar brasileira, sobre a qual, tratamos no tópico que apresentamos em seguida.

1.2. Ditadura Militar no Brasil: repressão e violação dos direitos humanos

1.2.1. A legislação repressiva

Em março de 1964 o golpe civil-militar obteve êxito, o que significou que o embrião² do golpe de Estado completou o seu estágio de gestação, ocasionando no Brasil a materialização de profundas transformações.

² O embrião do golpe de 1964 começou a adquirir forma durante o governo constitucional de Getúlio Vargas (1950-1954). O governo varguista, deste período, não possuía nenhuma espécie de entrosamento com os "interesses dos monopólios estrangeiros, que crescentemente avassalavam a economia brasileira, nem ousava estimular abertamente a participação popular para impor medidas nacionalizantes" (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985, p. 56). Diante de tal quadro, a esfera militar começou a articular uma série de medidas que pretendiam depô-lo do poder, mas em 24 de agosto de 1954, Vargas se suicidou e provocou manifestações populares que amedrontaram a direita militar. Uma nova oportunidade golpista ocorreu na posse do novo presidente da República, Juscelino Kubitschek,

No poder, o governo militar procurou garantir a governabilidade e organizar o ordenamento social de acordo com os seus interesses. Para tanto, tornou-se necessário, a instituição de uma legislação e aparato jurídico que lhes auxiliasse a execução de seus objetivos, visto que, de acordo com Brunelo (2019, p.139), “O Direito possui como uma de suas definições o ordenamento normativo e coativo da sociedade, uma vez que reúne um conjunto de normas de conduta e de organização social que regulamentam as relações de convivência e de sobrevivência dos grupos sociais.” Nesse sentido, os militares buscaram produzir dispositivos legais que legitimassem as suas ações, uma preocupação, juntamente com a produção documental burocrática, que se ateve ao regime por toda a sua existência.

Contudo, a concretude dos decretos, dos decretos-leis, dos projetos de lei, das emendas constitucionais e de uma nova Constituição produzidas ao longo de duas décadas de autoritarismo dava ao Estado uma grande quantidade de poder, mas que era carente de equilíbrio e de justiça, sobretudo com as pessoas ideologicamente opositoras. (BRUNELO, 2019, p.141)

Nesse sentido, a legislação autoritária elaborada e posta em ação ao longo do regime militar produziu um judiciário arbitrário, posto que devia atender aos interesses de um Estado opressor, o qual tinha por direcionamento, se impor e ao mesmo tempo, se contrapor a todos aqueles que buscassem romper com seu autoritarismo e para tanto, a orientação da Doutrina de Segurança Nacional, alinhada, conforme Brunelo (2006), com a premissa do inimigo interno, comprometido em transformar o país em uma república comunista, foi essencial, pois:

[...] permitiu ao Estado, representado pelo Judiciário, julgar os elementos sociais considerados perigosos, uma vez que afrontavam o regime com as suas maneiras de pensar e de agir. Esses inimigos internos que cometiam crimes contra a segurança nacional eram julgados por Juízes Militares e submetidos a um Procurador da Justiça Militar, dentre outras dinâmicas jurídico-legais. (BRUNELO, 2019, p.141)

Em vista disso, para um governo despótico, qualquer opinião, que invariavelmente seja divergente passa a ser considerada perigosa e em tempos de maniqueísmo ideológico, caracterizado pelo combate ao comunismo, a pluralidade de ideias tornou-se ofensiva ao ordenamento político e social ao qual se defendia e se desejava. Dessa forma, o Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964 possibilitou ao governo militar algumas prerrogativas, dentre as quais,

em 1956, quando setores militares tentaram dar um golpe de Estado. No entanto, grupos nacionalistas vinculados às Forças Armadas que nesta época possuíam postos de comando importantes no governo, como o Ministério da Guerra, dirigido pelo general Henrique Teixeira Lott, fizeram, outra vez, os militares recuarem. Com a renúncia de Jânio Quadros em 1961, os ministros militares tentaram impedir a posse do vice-presidente eleito, João Goulart, um dos herdeiros do nacionalismo getulista. O impasse gerou manifestações de ampla mobilização popular que partiram do Rio Grande do Sul, lideradas pelo governador do Estado, Leonel Brizola. Os militares se viram obrigados a recuarem em seus planos, mas estabeleceram um sistema parlamentarista de governo. Mesmo com o retorno do presidencialismo em 1963, o governo de Goulart enfrentou fortes resistências sociais, bem como uma forte campanha antigoverno que partia das Forças Armadas e de institutos como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que contavam com o apoio dos Estados Unidos. O resultado, diante de tamanha pressão, foi a deposição do governo em março de 1964. Sobre este assunto, ver: Couto (1999), Aquino (2000), Brunelo (2009), Alves (2005), Fico (2014).

a possibilidade de revogar mandatos legislativos, suspender direitos políticos por até dez anos, afastar do serviço público todo aquele que ameaçasse o que se considerava como segurança nacional, e nesse âmbito, se necessário, decretar o Estado de sítio, o que observamos, como uma clara evidência de violação ao artigo 141, § 5^o da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Atentamos ainda, que a desobediência constitucional do referido Ato se verificou no artigo 81⁴, visto que, o marechal Humberto Alencar Castello Branco foi eleito de forma indireta para o cargo de presidente da República. Todavia, destacamos que a extensão dessa violação pôde ainda ser mensurada, pelo fato de que até mesmo nas Forças Armadas, foram, de acordo com Arquidiocese de São Paulo (1987, p.61) “[...] reformados compulsoriamente 77 oficiais do Exército, 14 da Marinha e 31 da Aeronáutica.”

Nesse contexto, o golpe militar de 1964, destituiu o presidente que assumiu o poder em conformidade com o artigo 79 (BRASIL, 1946), da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, o qual, determinava que o Vice-Presidente da República substituiria o Presidente, quando este fosse impedido de exercer o governo. No tocante as eleições de 1965, salientamos a sua manutenção, contudo, a derrota dos interesses dos militares em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, constituiu-se no estopim para a deflagração da imposição do Ato Institucional nº 2, o qual foi responsável, conforme a Arquidiocese de São Paulo (1987), por acabar com todos os partidos políticos existentes até então, permitir ao poder Executivo fechar o Congresso Nacional quando considerar necessário, instituir eleições indiretas para presidente da República e estender aos civis a abrangência da justiça militar.

Além disso, ocupou-se por estabelecer o bipartidarismo no país, em razão da criação da Aliança Renovadora Nacional, que apoiou o regime e sua oposição, o Movimento Democrático Brasileiro. Pouco depois, o Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966, trouxe ao país as eleições indiretas também, para governadores de Estado, outra grave violação dos direitos humanos de primeira geração dos brasileiros, em destaque, os políticos.

No tocante ao Ato Complementar nº 23, de 20 de outubro de 1966, conforme o seu Artigo 1º (BRASIL, 1966), evidenciamos a imposição do recesso ao Congresso Nacional e, por meio do artigo 2º, atribuiu ao presidente da República, o poder de governar por decretos-leis, em razão do interesse de garantir ao regime o controle sobre a ordem política vigente, assegurar a manutenção do poder e combater possíveis ameaças. Desse modo, o governo, através dessa legislação, destituiu da Câmara dos Deputados e do Senado Federal a competência de legislar, o que feriu os pressupostos do artigo 67 (BRASIL, 1946), da Constituição de 1946. No entanto, havia o interesse, conforme verificamos em Brunelo (2019), de se ater ao processo eleitoral que se

³ Conforme Brasil (1946), tratou da liberdade de pensamento e de seus limites.

⁴ Conforme Brasil (1946), tratou da eleição para o cargo de Presidente da República.

seguiria e ainda de enfraquecer a oposição, reduzindo o espaço de ação política do MDB, que já sofria com a censura no rádio e televisão, obtendo assim, um resultado político vantajoso.

Uma vez obtido sucesso em seu intento, os militares reabriram a Congresso Nacional, através do Ato Institucional nº4, de 12 de dezembro de 1966, tendo como objetivo, a aprovação de um novo projeto constitucional, o qual, em 1967 substituiu a Carta Magna de 1946, indo ao encontro dos interesses da cúpula das Forças Armadas. Nesse sentido, atentamos para o artigo 76 (BRASIL, 1967), da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, o qual estabelecia a eleição do presidente da República, por meio do colégio eleitoral e, conforme o artigo 83, o aumento significativo das suas atribuições. Além disso, destacamos que o artigo 89 atribuiu a todos os brasileiros a responsabilidade pela segurança do país, segundo os princípios da Doutrina de Segurança Nacional, o que, de acordo com Brunelo (2019, p.44), “[...] sinalizava a imposição de uma coparticipação cidadã na manutenção da paz social.”

Em vista disso, com o interesse em controlar as ações da imprensa brasileira, o regime militar, em 14 de março de 1967, criou a Lei 5.250, responsável pela instituição da censura no país, como podemos apurar no Artigo 1º, § 1º, (BRASIL, 1967), o qual aludiu a não tolerância acerca da propaganda de subversão política e social. Ademais, no artigo 2º da referida legislação, verificamos a proibição de publicações e livros tidos como impróprios à moral e aos bons costumes, dentre outros aspectos.

Por sua vez, o governo militar queria mais e nesse sentido, o pedido para que a população não participasse dos festejos ligados ao feriado nacional de sete de setembro, do deputado Márcio Moreira Alves, na Universidade Nacional de Brasília, originou uma grave tensão, diante da impossibilidade de punição do parlamentar. Ademais, conforme Brunelo (2006), a rejeição da Câmara dos Deputados Federais em suspender a imunidade do referido deputado, mobilizou a gestão do presidente Artur Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968, a decretar o Ato Institucional nº 5 (AI-5), cujas prerrogativas legais:

[...] atingiram o Congresso, que foi fechado por tempo indeterminado, restabeleceram as cassações de mandatos, as demissões sumárias e as suspensões de direitos políticos. Dentre os seus dispositivos, a suspensão do direito ao habeas corpus, em casos de crimes políticos cometidos contra a segurança nacional, feria de morte um dos princípios do Direito. (BRUNELO, 2019, p.52)

Nesse contexto, ressaltamos, segundo Brunelo (2019), que o referido aparato jurídico, trouxe consigo a aposta do governo na desarticulação de toda e qualquer oposição política, seja ela oriunda de civis, ou mesmo de militares, o que nesse caso possibilitou a retomada do encaminhamento de oficiais para a reserva, ou ainda, a sua expulsão. Por essa razão, a supressão do habeas corpus, trouxe consigo o objetivo de atingir o causador de subversão, mas também, de dificultar a sua defesa, dado que, de acordo com a Arquidiocese de São Paulo (1987, p.175),

“Sem direito ao Habeas-corpus, sem comunicação de prisão, sem prazo para a conclusão do inquérito, o preso ficava absolutamente indefeso nos órgãos de segurança, desde o dia em que fora sequestrado e até quando passasse à Justiça Militar.”

Nesse âmbito, o governo militar não tardou em fazer uso de suas novas competências para agir contra todos que considerasse perigosos ao sistema. Em consequência disso, conforme Arquidiocese de São Paulo (1987), muitas assembleias legislativas e câmaras de vereadores foram conduzidas obrigatoriamente ao recesso e vários deputados tiveram os seus mandatos cassados.

Visto isso, no tocante a Lei de Segurança Nacional, Decreto-lei nº 898, de 29 de setembro de 1969, ressaltamos o seu preâmbulo, o qual, “Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências” (BRASIL, 1969, [s.p.]). Ademais, o seu Artigo 3º, tratou da segurança nacional, discorrendo sobre a guerra interna em seu § 1º, sobre a guerra psicológica no § 2º e, acerca da guerra revolucionária no § 3º. Desse modo, dentre outras características, essa legislação, tal como afirmou, Arquidiocese de São Paulo (1987, p.75), “[...] concentra e condensa todos os critérios e conceitos enfiados pela Doutrina de Segurança Nacional, configurando sua obra mais acabada e perfeita”.

Dessa forma, a legislação se harmonizou com o contexto repressivo que se vivenciou na época de sua criação, destacando-se pelo seu rigor punitivo e, desse modo, consideramos que na prática, significou a criminalização de qualquer oposição ao governo. Sendo assim, é notório salientarmos a capacidade de censura que a mesma impunha, ao avultar a responsabilidade dos meios de comunicação em dirigir a população notícias consideradas falsas ou de cunho tendencioso, como apuramos no artigo 16 (BRASIL, 1969), da legislação citada anteriormente. Ressaltamos ainda o artigo 14, sobre o qual, como ponderou Brunelo (2019, p.147), “[...] era claro ao sublinhar que a reorganização ou a tentativa de reorganizar partido ou agremiação política proscrita por força de lei era crime político.” Logo, de modo geral, esse aparato jurídico:

[...] garantiu amplitude para a ação da repressão que poderia agir dentro dos sindicatos, controle dos meios de comunicação e informação, proibição de partidos políticos, banimento/exílio de brasileiros ou estrangeiros que atentassem contra a “revolução” e uma série de outras restrições à liberdade de expressão. (NETTO; PEREIRA, 2019, p.71)

Dessa maneira, é possível afirmarmos, que a Lei de Segurança Nacional teve como objetivo, em conformidade com o pensamento de Netto e Pereira (2019, p. 71) “[...] eliminar o inimigo na sua “nascente”, ou seja, evitar que reuniões pudessem ocorrer e que seus conteúdos fossem divulgados por algum tipo de imprensa.” Em vista disso, corroboramos com o pensamento da Arquidiocese de São Paulo (1987), segundo o qual, o conjunto dessa legislação e

aparato jurídico, paralisou quase que completamente o movimento popular que denunciava, resistia e reivindicava, restando assim, apenas a ação clandestina, como forma de se opor ao autoritarismo vigente. Por outro lado, o desinteresse popular pela participação nos procedimentos eleitorais diretos que restaram no país, foi notável, como se atestou nas eleições para a Câmara e Senado Federal de 1970, no qual, conforme Arquidiocese de São Paulo (1987, p.63) “[...] a soma das abstenções, votos brancos e nulos atinge 46% do total de eleitores inscritos.”

Por outro lado, entendemos que o artigo 150 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, “[...] assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1967, [s.p.]). Logo, esse item da legislação vigente não foi respeitado pelas próprias autoridades que compunham os órgãos de segurança pública do Estado, visto que, verificamos a confirmação de várias denúncias, conforme apuramos em Arquidiocese de São Paulo (1987, p.63), “[...] formuladas no período Médici, por entidades de Direitos Humanos, a respeito de torturas, assassinatos de opositores políticos, desaparecimentos, invasões de domicílio, completo desrespeito aos direitos do cidadão [...]”

Diante disso, atentamos ainda ressaltar, acerca da Carta Magna citada anteriormente, o desrespeito ao artigo 79, posto que, o civil Pedro Aleixo, vice-presidente durante o governo do General Artur Costa e Silva, em razão do afastamento deste, foi impedido de assumir o cargo de presidente da República, o qual foi transmitido através da Junta Governativa Provisória de 1969 para o General Emílio Garrastazu Médici. Este fato nos permite refletir, de acordo com Brunelo (2019), sobre a necessidade que as Forças Armadas detinham de exercer o controle sobre o processo político no contexto da ditadura militar.

No tocante ao governo do presidente, General Ernesto Beckmann Geisel, em virtude da conjuntura política vivenciada e em atenção aos interesses de seu governo, mas também, conforme acentuamos, em oposição à sua própria política de abertura lenta, gradual e segura, assegurou a instituição da Lei Falcão, em primeiro de julho de 1976, cujo artigo 150, § 1º, discriminava algumas normas, dentre as quais, “I - na propaganda, os partidos limitar-se-ão a mencionar a legenda, o currículo e o número do registro dos candidatos na Justiça Eleitoral, bem como a divulgar, pela televisão, suas fotografias, podendo, ainda, anunciar o horário local dos comícios;”(BRASIL, 1976, [s.p.]). Em vista disso, consideramos que a legislação, a despeito de qualquer normalidade democrática, conforme a Arquidiocese de São Paulo (1987), coibia a ampla divulgação da propaganda eleitoral por meio de meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão e ainda reprimia a realização de comícios e a concentração em lugares públicos, os quais se entendemos como essenciais para o debate político.

O retrocesso na gestão do presidente Ernesto Geisel contou também, em 1º de abril de 1977, com um conjunto de medidas impostas, que ficaram conhecidas como “Pacote de Abril”, dentre as quais ressaltamos, o fechamento do Congresso Nacional, conforme permitia o artigo 2º do Ato Institucional nº 5; a indicação de um terço dos senadores pelo governo, em desprezo ao voto popular, mas que garantia ao governo, a maioria no Senado; e ainda, a ampliação do mandato presidencial para seis anos. Em vista disso, salientamos, conforme a Arquidiocese de São Paulo (1987), que a manipulação constitucional, tinha por objetivo a perpetuação dos militares no poder, além da própria contenção do avanço da oposição.

Nesse sentido, as ações tomadas por sucessivos presidentes de origem militar e investidos de poder sem o crivo de eleições diretas e do voto secreto, mas que estiveram à frente da criação de um conjunto de Atos e legislações que, em conformidade com o pensamento de Netto e Pereira (2019, p.71), “[...] garantiam em menor ou maior escala a continuidade autoritária.” Entretanto, esse autoritarismo, responsável por tantas violações aos direitos humanos naquele período, viu em 28 de agosto de 1979, o advento da Lei nº 6.683, conhecida como “Lei da Anistia”, sobre a qual observamos:

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares. (BRASIL, 1979, [s.p.])

Nesse âmbito, como se verificou em Arquidiocese de São Paulo (1987), essa legislação também é fruto do empenho da sociedade civil, que criou comitês e uma campanha pela Anistia geral e irrestrita, face às condições carcerárias da época, denúncias de tortura, assassinatos e os desaparecimentos políticos. Contudo, essa lei não serviu apenas aos interesses de milhares de civis prejudicados pela ditadura militar, mas também para proteger a todos aqueles que usaram de sua autoridade e poder para violar os direitos humanos, pois, a referida legislação:

[...] garante uma brecha jurídica interminável para que os responsáveis não sejam punidos. O paradoxo jurídico se amplia. Enquanto a legislação continua a bloquear a punição aos agentes e as Forças Armadas continuam a negar os crimes, o Estado procura remediar a situação dos familiares, contudo, fora do âmbito da punição de seus agentes na violação de direitos humanos. (NETTO; PEREIRA, 2019, p.73)

Em vista disso, atentamos para a dualidade da “Lei de Anistia”, posto que, por um lado, cumpriu por descriminalizar a liberdade de pensamento e opção política; por outro, reprimiu, até os dias de hoje, a apuração judicial dos crimes praticados por aqueles que reprimiram violentamente e de maneira desumana a todos que destoaram do regime militar, mesmo com todas as evidências já identificadas, inclusive, pela Comissão Nacional da Verdade de 2014.

Além disso, essa condição foi minuciosamente pensada, desde o fim do regime militar e transição para a democracia, dado que, de acordo com Neto e Pereira (2019, p.73) “Politicamente, costurou-se uma aliança entre as Forças Armadas e um candidato que oferecesse segurança (leia-se impunidade) para os crimes cometidos pelos agentes da repressão. Este candidato foi Tancredo Neves, que diversas vezes garantiu que não haveria “revanchismo”.

Por sua vez, outro aspecto importante da ditadura militar no Brasil, com respeito às várias modificações na legislação do período, de acordo com a Arquidiocese de São Paulo (1987) foram as alterações nas normas que demandavam o andamento de inquéritos, formação de processos e a competência legal para o foro dessas ações. Nesse sentido, destacamos o Decreto-Lei nº 1003 de 21 de outubro de 1969 que tratou, conforme seu Título I (BRASIL 1969), da organização e administração da Justiça Militar, que passou a deter a competência para tratar de crimes políticos. E ainda, dentre outros aspectos, da organização do Superior Tribunal Militar no Capítulo III, da organização dos Conselhos de Justiça, como tratou o Capítulo IV, mas também, das Auditorias no Capítulo VI. Além disso, destacamos:

A Lei de Organização Judiciária Militar (Decreto-Lei nº 1003) de 21 de outubro de 1969), que dispõe sobre a estruturação da Justiça Militar, estabelece que a competência de uma determinada Auditoria para um dado processo se fará por distribuição através da ordem de entrada dos processos. Mas essa Lei também diz que, quando se tratar de infração à LSN, a distribuição será feita indistintamente entre as Auditorias. Isso permitiu a ocorrência de divisão pré-estabelecida de competência, tornando-se algumas Auditorias “especializadas” em processos contra determinado grupo político. Com isso, mais uma vez ficava caracterizado que a Justiça Militar acabava desempenhando uma função de auxiliar do aparato de repressão policial política. (AQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1987, p.172)

Dessa maneira, concebemos que o regime político instaurado no Brasil após o golpe de 1964 tornou a Justiça parcial e a institucionalizou a serviço de seus interesses, no intuito de reprimir politicamente a oposição. Salientamos ainda, que a repressão era realizada de modo extremamente severo, visto que, um indivíduo poderia ser condenado várias vezes pelo mesmo crime, mediante a subdivisão das acusações e o desmembramento dos processos, atendendo ao propósito, segundo a Arquidiocese de São Paulo (1987), de tonar mais rigorosa a sua condenação. Além disso, ressaltamos o compromisso desse aparato judiciário, em conformidade com a Arquidiocese de São Paulo (1987, p.173), “[...] de escolher sempre a interpretação mais desfavorável aos cidadãos acusados de oposição política ao Regime, e de contrariar expressamente os dispositivos legais que lhes fossem favoráveis [...]”

Nesse sentido, verificamos que o artigo 13º do Decreto-Lei nº 1.003 (BRASIL, 1969), versou sobre o Conselho Nacional de Justiça e tratou em suas alíneas do Conselho Permanente de justiça e suas atribuições, mas também, do Conselho Especial de Justiça, em cujas instituições, averiguamos, segundo Brunelo (2019), que as declarações acerca do sofrimento de

torturas, não eram aceitas pelos Juízes. Dessa maneira, podemos inferir sobre a parcialidade da Justiça Militar brasileira, a qual podia ser caracterizada, conforme a Arquidiocese de São Paulo (1987, p.178), “[...] pela falta de independência, desde a escolha dos oficiais para compor os Conselhos, até as limitações impostas a juízes auditores e promotores – tudo no sentido de que a Justiça Militar funcionasse como extensão do aparelho de repressão policial”.

Em vista disso, a extensão jurídica da repressão policial se desenvolveu através dos Inquéritos Policiais Militares, cuja apuração, mesmo que maculada pelos interesses do governo militar, expressou o interesse deste em mostrar, segundo Brunelo (2019, p.204), “para a sociedade nacional e internacional que o Estado respeitava os ritos legais, dando aos acusados a possibilidade de se defender das acusações imputadas”. Por outro lado, a instituição do Decreto-Lei nº 1.002, de 21 de outubro de 1969, tinha por finalidade, como observamos em seu artigo 9º, “[...] a apuração sumária de fato, que, nos termos legais, configure crime militar, e de sua autoria. Tem o caráter de instrução provisória, cuja finalidade precípua é a de ministrar elementos necessários à propositura da ação penal” (BRASIL, 1969, [s.p.]).

Entretanto, a aplicabilidade deste instrumento jurídico, como salienta a Arquidiocese de São Paulo (1987, p.213), “[...] sempre teve caráter inquisitorial e se desenvolveu sigilosamente, com o réu incomunicável, submetidos a violências físicas, morais e psicológicas, e ainda assim seus resultados representavam o alicerce principal das decisões judiciais.” Dessa forma, Neto e Pereira (2019), afirmam que a utilização do Inquérito Policial Militar tornou possível para o governo justificar a perseguição política, utilizando inclusive de processos fictícios.

Desse modo, a despeito da Constituição de 1967, na qual observamos no artigo 150, § 15 (BRASIL, 1967), a garantia individual do direito à ampla defesa, salientamos a ocorrência de inúmeros casos, conforme Arquidiocese de São Paulo (1987, p.181), “[...] em que juízes auditores, não satisfeitos com as respostas dadas pelo réu, as qualificavam nervosamente como sendo falsas, fazendo, de antemão, verdadeiros pré-julgamentos.” Por sua vez, o § 14 do referido artigo, instituíu o direito à integridade física e moral do indivíduo, todavia, averiguamos que Justiça Militar brasileira, de acordo com a Arquidiocese de São Paulo (1987, p. 203) “[...] tinha plena consciência da aplicação rotineira de sevícias durante inquéritos, e ainda assim atribuía validade aos resultados destes, apoiando neles seus julgamentos.” Em vista disso, corroboramos com o pensamento de Brunelo (2019), de que o regime militar teria transformado o Direito Penal, em um utensílio para a ação política e punitiva.

Em razão desse contexto, consideramos necessário investigar a trajetória do Supremo Tribunal Federal no âmbito do período em que se desenvolveu a ditadura militar no país. Nesse sentido, ressaltamos que ainda nos primeiros anos do regime, na gestão do presidente Humberto

de Alencar Castelo Branco, conforme Arquidiocese de São Paulo (1987, p.187), “[...] o STF se pronunciou reiteradas vezes em desacordo com decisões da Justiça Militar e desautorizou atitudes de militares encarregados de IMPs, sempre procurando salvaguardar os direitos constitucionais dos cidadãos e impedir arbitrariedades.”

Contudo, para o Estado autoritário, ao qual o Marechal Castelo Branco e as Forças Armadas articularam e contribuíram para o estabelecimento, em razão do propósito de conter qualquer oposição que ameaçasse a ordem estabelecida e ainda vinculada à premissa maniqueísta de defesa da moral, da família e do país contra o comunismo e os comunistas, essa particular posição e atuação de uma instituição com tamanho poder era inconveniente e, por isso:

O Estado criou mecanismos legais como o AI – 2 e depois a Constituição de 1967 que, dentre outros assuntos, neutralizaram os poderes de intercessão daquela esfera jurídica. Até então, onze ministros compunham o STF e, ao aumentar o número de magistrados para dezesseis, o governo Castello Branco assegurava o controle sobre as decisões tomadas no âmbito jurídico, uma vez que nomeou juristas de sua confiança para ocupar os novos cargos. (BRUNELO, 2019, p.44)

Dessa maneira o governo militar foi capaz de perseguir, oprimir e punir invariavelmente os seus opositores, posto que, conforme Brunelo (2019, p. 178), “[...] o substrato do arranjo legislativo criado durante a ditadura não estava em sintonia com a obrigatoriedade de se respeitar os direitos e as garantias individuais, já que era harmônico com os propósitos punitivos dos militares e dos agentes da repressão.” Desse modo, as ações do governo militar que se verificaram responsáveis pelas diversas violações aos direitos humanos averiguadas no período de vigência do regime, foram observadas pelo trabalho a seguir, conjuntamente com as instituições de repressão que atuaram na época.

1.2.2. O aparelho de Estado repressivo

Com o golpe civil e militar de 1964, o Estado de exceção que se instalou foi condizente com o autoritarismo que se fazia necessário para a manutenção de um governo que não se legitimava pelo voto direto, não dialogava com a sociedade, não aceitava a oposição e o pluralismo de ideias, entendidos e alardeados como sinais e ameaças do inimigo interno. Em virtude disso, destacamos:

A concepção doutrinária que se erigiu em ideologia oficial das Forças Armadas, após 1964, voltada para a caça ao “inimigo interno”, impôs remodelações profundas na estrutura do sistema de segurança do Estado. Uma delas foi a hipertrofia, o gigantismo, a contínua proliferação de órgãos e regulamentos de segurança. Ou foi a atribuição de enorme autonomia aos organismos criados. (ARQUIDIOSE DE SÃO PAULO, 1987, p.72)

Desse modo, podemos evidenciar algumas instituições que foram incumbidas da atuação como polícia política, dentre as quais, chamamos a atenção para o Delegacia de Ordem e Política

Social – DOPS, criado pela Lei nº 2304 de 20 de dezembro de 1924, ainda no contexto do que se nomeou de “República velha”, mas amplamente utilizado na ditadura do Estado Novo e em especial pelo regime militar. Essa repartição pública, tal como o nome assinalou, detinha como propósito, a prevenção e o combate as transgressões de ordem política e social, mas a partir do golpe de 1964 e com a instituição de um regime autoritário no país, passou a se identificar com os ideais da Doutrina de Segurança Nacional. Por essa razão, apuramos em Arquidiocese de São Paulo (1987), que nessa instituição ocorreu a prática da tortura, e ainda, em semelhança ao que se verificou no DOPS de São Paulo, o assassinato de muitos brasileiros, mesmo sem antecedentes criminais, tal como procedeu o “Esquadrão da Morte”, composto pela equipe de investigadores do delegado Sérgio Paranhos Fleury.

O que acontecia era que em nome da Segurança Nacional, ou seja, proteger a ordem social contra infiltrações de natureza comunista, era preciso levar a efeito programas austeros de fiscalização, de vigilância e de prisões que também eram planejadas e executadas pelas polícias políticas presentes em cada Estado brasileiro, com destaque, sobretudo para a atuação dos agentes policiais da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS). (BRUNELO, 2006, p.61)

Em atendimento a essas premissas, então estipulas pela ditadura militar, o DOPS também se ateu a explorar o próprio conceito de família, conforme Brunelo (2019), a instituição alardeava para a importância da convivência social harmônica, da responsabilidade dos pais, da defesa da hierarquia familiar, da moral, religião e honestidade. Dessa maneira, podemos inferir que a referida instituição se dispunha a afirmar uma ordem política e social que favorece os interesses da manutenção do poder nas mãos dos militares, contribuindo para a construção de um arquétipo ideológico sobre o qual, contrapor o regime seria considerado uma subversão aos princípios que sedimentam a sociedade e as famílias brasileiras.

O aparato repressivo do Estado brasileiro foi complementado em 1969, pela criação da Operação Bandeirantes (OBAN), em São Paulo, a qual, de acordo com Brunelo (2006), era uma organização sob a jurisdição do II Exército, embora, não se encontrasse legalmente estabelecida. Desse modo, no tocante a sua composição, verificamos que detinha, de acordo com a Arquidiocese de São Paulo (1987, p.73), “[...] efetivos do Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Política Estadual, Departamento de Polícia Federal, Polícia Civil, Força Pública, Guarda Civil - todos os tipos de organismos de segurança e policiamento.” Dessa maneira, em conformidade com a Doutrina de Segurança Nacional, agiu como polícia política, no intuito de desarticular facções revolucionárias ou qualquer perigo subversivo que se apresentasse, tornando-se, de acordo com Brunelo (2019, p.52) “[...] modelo para outros Estados brasileiros se organizarem e criarem seus próprios órgãos de repressão, o que deu origem aos Destacamentos de Operações e Informações – Centros de Operações de Defesa Interna (DOI-Codis).”

Em vista disso, com relação aos órgãos de repressão na ditadura militar, chamamos a atenção para os Destacamentos de Operações e Informações – Centros de Operações de Defesa Interna (DOI – Codis), posto que, estão entre os mais lembrados, pois:

[...] agiam impunemente. Tinham a sua própria lei. E não respeitavam as do país, nem mesmo os prazos processuais estabelecidos pela própria legislação de Segurança Nacional. As pessoas eram interrogadas encapuzadas. Seus interrogadores usavam codinomes ou apelidos e não se identificavam aos presos. Dificilmente haverá pessoas que tenham passado por eles sem terem sido torturadas. (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1987, p.174)

Nesse âmbito, enfatizamos que sua concepção foi fundamentada pela Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969, também conhecida como Lei de Segurança Nacional, mas também foi embasada na organização desenvolvida pela Operação Bandeirantes. Desse modo, salientamos, de acordo com Brunelo (2006), que os CODI tinham por premissa, arquitetar as atividades de defesa interna, enquanto que os DOI, as colocavam em prática, constituindo um aparato eficiente aos interesses do governo militar. Por essa razão, tal articulação permitiu, ainda, segundo Brunelo (2006), a expansão para além de São Paulo, conjuntamente com a realização das práticas de tortura, contudo, justificando suas ações, com base na premissa da segurança interna contra o perigo subversivo. Por isso, de acordo com Arquidiocese de São Paulo (1987, p.73), “Em cada jurisdição territorial, os CODI passavam a dispor de comando efetivo sobre todos os organismos de segurança existentes na área, sejam das Forças Armadas, sejam das polícias estaduais e federal.” Sendo assim, a interação com outras instituições, como o DOPS e a Polícia Federal, evidenciam a importância desses órgãos, para, em consonância com a Arquidiocese de São Paulo (1987, p.174) “[...] “legalizar” aquilo que os DOI-CODIs haviam produzido.”

Com relação as ações dos agentes de Estado do aparato repressivo ao longo do regime militar, frisamos que se caracterizaram pelo desprezo a vida humana, posto que, de acordo com Netto e Pereira (2010, p.70), “Os depoimentos dos agentes e os documentos produzidos pela repressão apontam para um processo de desumanização dos sujeitos, que, na visão dos agentes era absolutamente normal, parte daquele contexto de “guerra contra o terrorismo.”” Dessa maneira, consideramos que a desumanização da vítima, em razão do padecimento por violências no âmbito de sua integridade física ou psicológica, por sua vez, também incuti na animalização do agressor, tornando-o incapaz de se sensibilizar para com outros que estão além de sua esfera familiar, amigos ou de convivência. Diante disso, podemos inferir que:

O sofrimento dos familiares das vítimas nunca sensibilizou os militares. No início da década de 90, por exemplo, o general Carlos Alberto da Fontoura, ex-chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI)⁵, classificava como “uma provocação” o desejo, que

⁵ O SNI foi criado em 13 de junho de 1964 pela Lei nº 4.341 e conforme o Artigo 2º, Brasil (1964), tinha como finalidade, coordenar em todo o território nacional as atividades de informação e contrainformação de interesse da Segurança Nacional. O Artigo 3º, Alínea “a”, o encarregava de assessorar o Presidente da República. Todavia, de

parentes e amigos têm até hoje, de encontrar os corpos dos guerrilheiros do Araguaia. (MEZAROBBA, 2007, p.44)

Visto isso, entendemos que não havia apreço pela vida e bem estar dos brasileiros considerados subversivos pelos órgãos de repressão do governo militar. Além disso, a dignidade humana não foi um atributo respeitado para com aqueles que se tornaram vítimas do expurgo e criminalização política observada no período. Dessa maneira, invariavelmente, o aparato repressivo, também os alcançou em outras nações, posto que:

[...] a ação desse intrincado aparelho repressivo não se circunscreveu às fronteiras do Brasil. Pelo menos nos golpes militares ocorridos na Bolívia, em 1972; no Chile, em 1973; e na Argentina, em 1976, depoimentos de exilados brasileiros, presos então nesses países, referem terem sido interrogados e até mesmo torturados por brasileiros, que não ocultavam sua condição de militares e policiais. Em outros casos, os interrogatórios eram conduzidos por militares daqueles países, mas na presença e sob orientação de agentes brasileiros presentes às câmaras de tortura. (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1987, p.74)

Em virtude do excerto, constatamos que esse tipo de ação integrada entre os países da América Sul, identificou-se com uma estratégia de inteligência denominada de Operação Condor, a qual foi posta em prática a partir de 1975, cujo objetivo, como identificou Samantha Viz Quadrat (2003), era a permuta de informações acerca de atividades consideradas subversivas aos regimes políticos instalados. Nesse sentido, verificamos o desenvolvimento de ações conjuntas para a supressão das mesmas, dentre as quais, o treinamento militar. Visto isso, atentamos para o fato de que esse tipo de organização, também possibilitou a prática de assassinatos e apropriação de crianças, mesmo nos territórios, dos Estados Unidos da América e Europa.

Atentamos que esse tipo de interligação entre as instituições repressivas dos regimes ditatoriais que se instalaram no poder em grande parte dos países do Cone Sul, também se verificou entre os órgãos que compunham o aparato repressivo brasileiro, pois, buscava-se a eficiência, e nesse sentido, conforme Netto e Pereira (2019, p.69) “A lógica da “guerra suja” era: quanto mais rápido o inimigo for eliminado, menor serão suas possibilidades de sucesso. Assim, os quadros que ocuparam a repressão passaram a ser avaliados, sem exageros, pela sua competência assassina.”

Em vista do contexto histórico analisado, caracterizado por um golpe militar e pelo estabelecimento de um Estado autoritário, responsável pela imposição de uma legislação

acordo com Leandro Brunelo (2006, p.540), nem sempre as informações obtidas eram transmitidas na sua íntegra. Para a Arquidiocese de São Paulo (1987, p.73), essa instituição integrou-se a outros organismos repressivos da época, a fim de aprimorar os mecanismos de repressão e tortura. Sua importância estratégica podia ser mensurada pela dotação orçamentária que lhe cabia, como destacou Leandro Brunelo (2006, p.55), eram superiores às dos ministérios da Saúde, Trabalho e Educação. Seu quadro de funcionários tinha origem na ESNI, mas também contou com o apoio das DSIs, pois, conforme, Leandro Brunelo (2006, p.55), controlava e fiscalizava toda a burocracia dos ministérios.

repressiva que tornou o pensamento divergente em crime político; mas também, pela consolidação e um aparato punitivo, culpado pela violação de direitos humanos de inúmeros brasileiros, somos tomados pela perplexidade acerca de acontecimentos, tais quais, o narrado no excerto a seguir.

Em 2015, mais do que comemorar a “Revolução de 64”, centenas de pessoas que participaram das manifestações contra o governo do país pediram a “volta” da ditadura militar. Como lembrou Bauer (2015), paradoxalmente, a data escolhida para as manifestações – 15 de março – marcava os exatos 30 anos de retorno à democracia, caso se considere o ano de 1985 e a posse de José Sarney como marcos democráticos no processo de transição política. O fato curioso é que elas contaram com a participação de jovens e adultos que não viveram a fase adulta durante o período, o que revela como estão as disputas sobre esse passado no país e dão a exata medida da fragilidade da nossa democracia. (BALESTRA, 2016, p. 250)

Todavia, em detrimento da percepção de determinados grupos sociais para com a ditadura militar brasileira, diversas violações aos direitos humanos, comprovadamente aconteceram, dentre as quais, a tortura, a qual foi abordada no tópico que se sucede.

1.2.3. A tortura

Segundo o artigo 5 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, conforme a Organização das Nações Unidas (1948, [s.p.]), “Ninguém será submetido à tortura, nem à tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”. O Brasil, por sua vez, é signatário deste documento, desde a data de sua proclamação, ou seja, em 10 de dezembro de 1948. Entretanto, no período em que vigorou a ditadura militar, de acordo com a Arquidiocese de São Paulo (1987), a prática da tortura foi banalizada por todo o país, em detrimento da idade, sexo ou condição física e psicológica, visto que, para agir, bastava que os órgãos de repressão suspeitassem de atividades subversivas. Contudo, ainda no artigo 30, da referida declaração, observamos que, de acordo com a Organização das Nações Unidas (1948, [s.p.]), “Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos”.

Portanto, percebemos que o regime militar brasileiro desrespeitou continuamente, durante o período em esteve no poder, esse documento de cunho internacional. Há que salientar, que mesmo a legislação criada na ditadura, a Constituição de 1967, proibiu a prática da tortura. Contudo, em vista da estruturação de um complexo aparelho repressivo e do comprometimento de instituições, como Supremo Tribunal Federal, para com os interesses do regime, essa barbárie se fez cotidiana. Além disso, a Lei da Anistia, da maneira como foi escrita, impediu e

impossibilita até hoje, o julgamento dos envolvidos, em detrimento da apuração e comprovação dos fatos.

Por outro lado, em 10 de dezembro de 1984 foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU, a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. Em seu artigo 1º, o referido documento discorreu sobre o termo “tortura”, como podemos averiguar a seguir:

Para fins da presente Convenção, o termo “*tortura*” designa qualquer ato pelo qual dores ou sofrimentos agudos, físicos ou mentais, são infligidos intencionalmente a uma pessoa a fim de obter, dela ou de terceira pessoa, informações ou confissões; de castigá-la por ato que ela ou terceira pessoa tenha cometido ou seja suspeita de Ter cometido; de intimidar ou coagir esta pessoa ou outras pessoas; ou por qualquer motivo baseado em discriminação de qualquer natureza [...] (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1998, [s.p])

Desse modo, em detrimento da ilegalidade da prática da tortura e dos mecanismos jurídicos criados para impedir e punir a sua realização, consideramos que todo aquele que sofreu alguma sevícia, jamais a esquece. Além disso, ponderamos notável destacar:

O sistema repressivo não fez distinção entre homens e mulheres. O que variou foi a forma de tortura. Além das naturais diferenças sexuais da mulher, uma eventual gravidez a torna especialmente vulnerável. Por serem do sexo masculino, os torturadores fizeram da sexualidade feminina objeto especial de suas taras. (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1987, p.46)

Em vista disso, a questão da sexualidade e tara, a qual o excerto remeteu, nos permite ponderar sobre a relação para com outras duas características históricas da sociedade brasileira, sendo essas, o patriarcalismo e o machismo. Tais aspectos remetem à instrumentalização do poder pelo homem e ao direito do mesmo em realizar seus ímpetos e desejos, em razão do fato de pertencer ao gênero masculino. Dessa maneira, em uma situação de tortura e num contexto de impunidade, entendemos que esse tipo de compreensão pode ter sido potencializado, como observamos no relato de denúncia da bancária Inês Etiene Romeu, de 29 anos:

A qualquer hora do dia ou da noite sofria agressões físicas e morais. “Márcio” invadia minha cela para “examinar” meu ânus e verificar se “Camarão” havia praticado sodomia comigo. Este mesmo “Márcio” obrigou-me a segurar o seu pênis, enquanto se contorcía obscenamente. Durante este período fui estuprada duas vezes por “Camarão” e era obrigada a limpar a cozinha completamente nua, ouvindo gracejos e obscenidades, os mais grosseiros. (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1987, p.47)

O trecho citado nos enoja em razão das graves violações aos direitos humanos sofridas por essa brasileira e praticadas por seus algozes, todavia, frisamos que, tanto homens como mulheres foram torturados, o que divergiu, foram as formas. E, nesse sentido, a tortura de mulheres por homens, em vista da reflexão anterior, pôde culminar nesses abusos, tal como elucidou a citação. O relato a seguir, por sua vez, demonstrou a completa insensibilidade e desprezo do torturador pelas vítimas a que afligiu com crueldade:

[...] o interrogando ouviu os gritos de sua esposa e, ao pedir aos policiais que não a maltratassem, uma vez que a mesma estava grávida, obteve como resposta uma risada; (...) que ainda, neste mesmo dia, teve o interrogando notícia de que sua esposa sofrera uma hemorragia, constando-se posteriormente, que a mesma sofrera um aborto; [...] (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1987, p.50)

A barbárie vinculada ao trecho citado, alia a desprezível risada ao homicídio decorrente da sevícia praticada na mulher, resultando em um aborto. Tratou-se de um feito que contrastou expressivamente com o discurso moralista emitido pelos propagadores da Doutrina de Segurança Nacional, posto que se afirmava na família, um dos pilares fundamentais da sociedade. Contudo, como fundamentou Brunelo (2006), a incomunicabilidade e as rotinas de tortura foram práticas amplamente utilizadas na fase policial, marcadas pelo estado de tensão vivenciado pelos torturados e sob os quais se obtinham depoimentos policiais forjados, obrigatoriamente assinados pelas vítimas, mesmo em discordância de seu teor.

Nesse âmbito, a tortura passou a ser encarada como um método científico pelo governo militar, posto que, sua prática pelos órgãos e agentes de repressão, detinha o intento de aprimorar as técnicas para a obtenção das informações ou confissões, as quais desejavam. Dentre os fatos que comprovam essa premissa, destacamos, a narrativa dada ao Conselho de Justiça Militar de Juiz de Fora, do estudante Ângelo Pezzuti da Silva, de 23 anos, após ter sido preso em Belo Horizonte e torturado no Rio de Janeiro, em 1970:

[...] na PE (Polícia do Exército) da GB, verificaram o interrogado e seus companheiros que as torturas são uma instituição, vez que, o interrogado foi o instrumento de demonstrações práticas desse sistema, em uma aula de que participaram mais de 100 (cem) sargentos e cujo professor era um Oficial da PE, chamado Tnt. Ayton que, nessa sala, ao tempo em que se projetavam “slides” sobre tortura, mostrava-se na prática para a qual serviram o interrogado, MAURICIO PAIVA, AFONSO CELSO, MURILO PINTO, P. PAULO BRETAS, e, outros presos que estavam na PE-GB, de cobaias [...] (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1987, p.31)

Ressaltamos ainda que a repressão não se desenvolveu apenas na estrutura oficial criada pelo regime militar, ela foi além disso, passando a agir na clandestinidade, na medida em que havia, segundo Netto e Pereira (2019, p.72), “a existência de um complexo conjunto de “aparelhos” clandestinos de detenção e tortura, como o caso da “Casa da Morte de Petrópolis” ou da chácara “Tchibun”.” Logo, a maioria dos presos políticos que para esses recintos eram encaminhados, foram vítimas de sequestros por parte dos agentes oficiais do Estado, os quais, de modo ilegítimo, agiam encapuzados e os transportavam com os olhos vendados.

Nesse contexto, para o regime militar e agentes do aparelho de repressão, fundamentados pela ideologia da Segurança Nacional, entendiam que, de acordo com Arquidiocese de São Paulo (1987, p.78), “[...] o inimigo não era apenas uma pessoa física, era um eixo de relações visto potencialmente como núcleo de uma organização ou partido revolucionário.” Em razão disso, a tortura atingiu as famílias, crianças, mulheres grávidas, pessoas feridas, ou seja, não houve

limites. Ademais, muitos relatos e denúncias foram produzidas durante e principalmente após o fim⁶ da ditadura militar.

Enfim, em razão dos fatos apurados no bojo das implicações que envolveram a ditadura militar brasileira e em consonância com as graves violações aos direitos humanos identificadas no período, julgamos necessário o aprofundamento do debate pela sociedade sobre o tema, a fim de impedir que momentos históricos dessa natureza ocorram novamente.

Nesse sentido, para que isso não sobrevenha, uma cultura em direitos humanos se faz necessária. E, por isso, a educação é um instrumento fundamental para esse processo. Deste modo, as ferramentas pedagógicas, como o livro didático público são particularmente importantes, visto que, na disciplina de História para a Educação Básica, ele se constitui como uma fonte fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula. Sendo assim, compreender como esse tipo de material é elaborado e o que apresenta para a comunidade escolar, com destaque, aos direitos humanos e a ditadura militar no Brasil, justifica a sua análise, o que por sua vez, foi o objeto de estudo do próximo capítulo.

⁶ Por sua vez, foi instituída pela Lei Nº 12.526, de 18 de novembro de 2011, a Comissão Nacional da Verdade, cujo Artigo 1º, Brasil (2011), remete a buscar, apurar as graves violações aos direitos humanos realizadas no período de 18 de setembro de 1946 até 5 de outubro de 1988, no intuito de concretizar o direito à memória, assim como à verdade acerca dessa história. Com relação aos mortos e desaparecidos dessa época, ressalta-se a Lei Nº 9.140 de 04 de dezembro de 1995, visto que no preâmbulo se verifica, Brasil (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.”

CAPÍTULO 02: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENSINO FUNDAMENTAL

2.1. Sobre o município de Marialva no Estado do Paraná e as escolas da rede paranaense de ensino público

O município de Marialva está localizado na região Norte Central do Estado do Paraná, a leste de Maringá e a uma distância de 408,2 quilômetros da cidade de Curitiba, a capital paranaense, via BR-376 e Rodovia do Café. Acha-se a uma latitude de 23°29'06'' sul e a uma longitude de 51°47'31'' oeste, situando-se muito próximo ao Trópico de Capricórnio.

De acordo com Assessoria de Imprensa da Câmara Municipal de Marialva ([s.d.]), tem sua origem no processo de colonização do Norte do Paraná, então, ocupado por povos indígenas e caboclos. Contudo, por meio de uma política da época, somado aos interesses de um grupo de investidores ingleses, que compraram o território, promoveu-se a reocupação, através da sua divisão em zonas e lotes, os quais foram postos à venda pela Companhia de Terras Norte do Paraná (CNTP). Por sua vez, a autonomia foi obtida com a sanção da Lei Estadual 790/5, instituída em 14 de dezembro de 1952. Destacamos ainda, que:

O nome dado à cidade é uma homenagem ao cavalheiro português D. Pedro de Alcântara de Menezes Noronha Coutinho (1713-1799) – o "Marquês de Marialva". O termo vem da língua ugarítica: "mhraby" significa "vigor paternal"; "vigor ancestral". O decalque teria surgido da expressão "Maria Ave", na Serra de Moura, em Portugal. (ASSESSORIA DE IMPRENSA DA CÂMARA MUNICIPAL DE MARIALVA, [s.d.], [s.p.]

Por outro lado, conforme IBGE (2017), a população estimada para o ano de 2020 foi de 35.804 habitantes; segundo informações apuradas em 2018, seu PIB per capita, era de R\$ 42.116, 89 e o salário médio mensal dos trabalhadores formais, fora de 2,3 salários mínimos. Além disso, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) registrado em 2010, resultou em 0,735.

No tocante ao âmbito da educação, a partir dos resultados obtidos com referência ao ano de 2019, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), verificamos que o Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica), para Ensino Fundamental Anos Finais, do município de Marialva, foi de 5,2, enquanto que a meta projetada fora de 5,3. Contudo, o Estado do Paraná obteve 5,1, ao mesmo tempo em que a meta projetada fora de 5,1, ou seja, essa unidade federativa atingiu a meta estipulada pelo Ideb. No tocante a rede estadual brasileira, por sua vez, deteve 4,7, para uma meta projetada de 5,1 e a rede pública brasileira, a qual envolve, inclusive as escolas federais, atingiu 4,6, diante de uma meta projetada de 5,0. Em vista dos índices apresentados, embora, o município de Marialva não

tenha avançado para a meta desejada, sustentou um resultado superior às médias paranaense e brasileira.

Com relação ao Ensino Médio, Marialva alcançou o Ideb de 4,2, sendo que sua meta planejada era de 3,9, obtendo assim, sucesso ao atingir um índice superior ao que se estipulava. Por seu lado, o estado do Paraná deteve 4,4, portanto, abaixo da meta esperada, de 4,9; a rede estadual brasileira conseguiu 3,9, também inferior ao que se propunha, o que se estipulava em 4,9. Da mesma maneira, a rede pública brasileira observou um índice de 3,9, no tocante a uma meta de 4,7. Embora Marialva tenha atingido um resultado no Ideb superior a expectativa da meta estipulada, ainda deteve um índice inferior ao logrado pelo Estado do Paraná, mas superior à média brasileira para as escolas estaduais e públicas.

No tocante a rede paranaense de ensino público⁷ presente no município de Marialva, ressaltamos que é composta por 7 instituições de ensino, sendo estas, a Escola Estadual Benedito Romualdo de Souza⁸, Colégio Estadual Dr. Felipe Silveira Bittencourt⁹, o Colégio Estadual João de Barro¹⁰, Colégio Estadual Juracy Rachel Saldanha Rocha¹¹, Colégio Estadual Pedro Viriato Parigot de Souza¹² e o Colégio Estadual Romário Martins¹³.

Com respeito as discussões realizadas por professores e demais profissionais das escolas, em geral, realçamos que se relacionam às responsabilidades ligadas às ações pedagógicas para o ano letivo, tal como o dia da consciência negra, somada à discussão de temas específicos que são encaminhados nas semanas pedagógicas para o debate e produção de respostas, projetos e encaminhamentos pela Secretaria de Estado da Educação. Invariavelmente, esses documentos mencionam os direitos humanos, todavia, não ocorre um aprofundamento no debate dessa questão, ou a interrelação do que se verifica no espaço escolar com a temática, como por exemplo, a própria escola e a educação pública estarem ligadas aos direitos humanos de segunda geração.

⁷ Em geral, os estudantes são matriculados de acordo com o local em que residem e a proximidade com a instituição escolar. Contudo, verifica-se a oferta de transporte público no meio urbano e rural.

⁸ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), não havia a informação sobre o seu Ideb 2019.

⁹ Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), obteve em 2019 o Ideb de 5,6.

¹⁰ Em consonância com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), obteve em 2019 o Ideb de 4,2 para o Ensino Fundamental Anos Finais e de 4,5 para o Ensino Médio.

¹¹ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), obteve em 2019 o Ideb de 4,9 no Ensino Fundamental Anos Finais e de 4,2 para o Ensino Médio.

¹² Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), obteve em 2019 o Ideb de 4,4 para o Ensino Fundamental Anos Finais e de 4,0 no Ensino Médio.

¹³ Em consonância com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), obteve em 2019 o Ideb de 5,7 no Ensino Fundamental Anos Finais, contudo não se observou a existência do referido índice para o Ensino Médio.

Em geral, as atividades realizadas junto à comunidade escolar, seja no âmbito de cada escola ou em conjunto, como já se verificou em ações relacionadas para com o dia da consciência negra ou ainda em eventos que contaram com a presença de palestrantes, os temas abordados se relacionaram às problemáticas sociais, como o uso de drogas ilícitas ou específicos e direcionados a interesses dos cursos técnicos. Desse modo, os direitos humanos, a ditadura militar brasileira ou a própria democracia não são discutidos como o objeto de debate.

Em face dessas considerações, ponderamos sobre a necessidade da introdução ao debate no espaço escolar sobre os direitos humanos e a ditadura militar brasileira. E para tanto, atentamos que os livros didáticos são materiais importantes para esse trabalho nas escolas e por essa razão, foram desenvolvidas algumas considerações sobre os mesmos.

2.2. Considerações sobre o livro didático

Analisar o livro didático perpassa pelo interesse em compreender melhor o instrumento de apoio utilizado pela maioria das escolas brasileiras, com destaque para a rede pública, posto que, conforme Bittencourt (2002, p.72) “O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas [...]” Nesse âmbito, atentamos que a presença do livro didático também se verificou em outros países, como nos Estados Unidos da América, sobre o qual, de acordo com Gatti Junior (2004), 75% do tempo em sala de aula é dedicado ao trabalho com essa linguagem de ensino, o que atesta sua importância no cenário nacional e internacional. Por essa razão, podemos compreender a existência das várias pesquisas sobre gênero, as quais, tiveram por intuito, a discussão acerca das diversas premissas contidas nessas ferramentas, visto que, conforme Choppin (2002, p.10), “[...] desde o fim do século XIX, certo número de historiadores esforçaram-se em denunciar nos livros de classe contemporâneos, os pré julgamentos nacionais e os estereótipos susceptíveis de despertar, conservar ou reativar os sentimentos de hostilidade entre os povos.”

Diante disso, podemos observar que a cada época, as produções didáticas podem ser incumbidas de consolidar premissas e perspectivas na nação a qual assiste, desde que seja de interesse de seus líderes e classes dirigentes. Nesse sentido, de acordo com Bittencourt (2002), os livros didáticos são portadores de determinados sistemas de valores, ideologia e cultura, os quais puderam ser observados, em diversas pesquisas, nos estereótipos e valores presentes em textos e ilustrações que transmitem os preceitos de determinados grupos sociais. Desse modo, para Gatti Junior (2004), as opções teórico-ideológicas não se verificam necessariamente pela transposição dos saberes acadêmicos, mas pela seleção dos autores, editores e legisladores. Por essa razão,

buscamos perceber em que medida essa ferramenta contribui e influencia o desenvolvimento educacional, dado que, conforme Choppin (2004, p.549) “[...] a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países [...]”

Desse modo, no campo teórico brasileiro, conforme Gatti Junior (2004), até a década de 1960 predominou-se nos livros didáticos a abordagem politizada e oficializada, substituída pela influência de uma base econômica nas décadas de 1970 e 1980, especialmente para o ensino médio. Assim sendo, a História Cultural passou a se fazer presente na década de 1990, contando inclusive, com o desenvolvimento de obras que valorizaram o texto em equilíbrio com imagens e outros recursos pedagógicos, algo que observamos nas coleções analisadas. Dessa maneira, podemos inferir que o livro didático, de acordo com Munakata (2016, p.123) “[...] é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização.”

No tocante a opção pelo livro didático, observamos que essa política se relacionou à própria história da educação brasileira, desde que, conforme Gatti Junior (2004), essas ferramentas didáticas tornaram-se a escolha mais atraente ao objetivo de assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, mediante uma realidade caracterizada pela carência de investimentos adequados pelo Estado na rede pública, somada ao ingresso de grandes quantidades de estudantes e a escassez de professores qualificados por todo o país. Além disso, de acordo com Munakata (2012), houve uma relação de simbiose entre escola e livro didático, pois, conforme se verificou, com a expansão da rede escolar, ampliou-se o seu público leitor.

Em decorrência disso, de acordo com Gatti Junior (2004), desde a década de 1960, o Governo Federal compra um significativo volume de livros didáticos das editoras, cuja proporção tem aumentado desde então. Sendo assim, observamos em Anped (2020), que o governo federal comprou o equivalente a 43,2% do mercado editorial brasileiro, ademais, o livro didático foi o gênero mais vendido em 2018, representando 52% desse mercado, levando-se em conta as aquisições por parte do meio privado e do governo. Em virtude disso, de acordo Szlachta Junior (2019), o governo federal brasileiro se destacou por ser o maior comprador de livros didáticos do mundo. Nesse sentido, podemos refletir sobre a relação desta linguagem de ensino para com o meio econômico vigente, pois, como observamos em Bittencourt (2002), o livro didático também é uma mercadoria, a qual obedece a critérios de produção e comercialização, mas também, à interferência da equipe técnica responsável por seu desenvolvimento, o que permite caracteriza-lo como um produto da indústria cultural. Nessa

perspectiva, conforme Munakata (2012), a autonomia do autor é limitada mediante a segmentação do processo produtivo da obra.

Diante disso, consideramos que o livro didático também pode ser entendido como um agente da História Pública, em virtude, conforme Szlachta Junior (2019), de sua função mercadológica, da qual se inserem os interesses ligados à produção e venda de exemplares, mas também, ao modo como influenciam a formação dos estudantes.

Ademais, os manuais didáticos estão inseridos na cultura material escolar, visto que, conforme Munakata (2016), são objetos dotados de materialidade, mesmo quando são virtuais, posto que, sua materialidade se torna perceptível por meio de impulsos eletromagnéticos. Contudo, o que nos interessa no âmbito da cultura material acerca do livro didático, são as possibilidades de práticas educativas, metodologias e atividades, que possam ser aplicadas sobre os conteúdos disciplinares, a partir desse referido instrumento. Além disso, atentamos que a análise das coleções de livros didáticos, desenvolvidas por essa pesquisa, procuraram suscitar para conteúdo selecionado, algumas possibilidades de uso e reflexão.

Dessa maneira, embora, se reconheça que existem diversos meios para instrumentalizar as atividades de ensino e aprendizagem, é difícil pensar em uma sala de aula sem os livros didáticos, pois são,

[...] os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros. (BITTENCOURT, 2008, p.299)

Em vista disso, é proveitoso citar alguns dos fatores que se afirmaram por impulsionar a pesquisa no campo dos livros didáticos:

[...] o crescente interesse manifestado pelos que se interessam pela história ou por historiadores profissionais em relação às questões da educação, área cuja demanda social se torna cada vez maior; o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização, o desmantelamento do bloco comunista ou, ainda, ao recrudescimento de aspirações regionalistas e ao desenvolvimento de reivindicações provenientes de grupos minoritários; os avanços ocorridos na história do livro desde o início dos anos 1980, com a publicação ou produção de grandes obras de síntese sobre a história [...] (CHOPPIN, 2004, p.549)

Dessa forma, o estudo dos manuais didáticos, pressupõe a problematização nos seus diversos campos de construção e abordagem, reconhecendo que se trata de um documento de grande complexidade, como se verificou em Bittencourt (2002, p.70) “O interesse que o livro didático tem despertado e as celeumas que provoca em encontros e debates demonstra que ele é um objeto de “múltiplas facetas” e possui natureza complexa.”

Por isso, a compreensão de suas facetas, interferências, interesses ou ausências, contribui para uma utilização mais satisfatória desta linguagem de ensino junto à comunidade escolar e isso implica que o professor detenha conhecimento sobre suas fontes e possibilidades metodológicas. Ademais, de acordo com Cardoso (2019), além dos pressupostos teóricos e metodológicos, o professor precisa estar atento à produção histórica atualizada, em vista da popularização do saber histórico. Por essa razão, consideramos que o produto didático e pedagógico elaborado a partir desta pesquisa, procurou subsidiar parte dessa demanda para o professor. Por outro lado, a reflexão acerca desta linguagem de ensino, possibilita ao educador, a ampliação das possibilidades de exploração das potencialidades pertinentes ao referido instrumento, a fim de que possa proporcionar maior qualidade às suas aulas.

Nesse sentido, de acordo com Munakata (2016), o livro didático se constitui como um importante instrumento de consolidação, difusão e perenização das disciplinas escolares. Com relação ao trabalho pedagógico junto à História, na maioria das vezes, essa ferramenta se verificou como a principal fonte utilizada na sala de aula, ou ainda, conforme Szlachta Junior (2019), o único livro sobre o qual os estudantes terão acesso a práticas educativas que lhes permitam a formação de sua concepção de história, dialogando com uma sociedade sobre a qual influenciam e serão influenciados. Em vista do protagonismo da referida linguagem de ensino para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares escolares, observamos sua grande relevância para o trabalho do professor, como identificou Circe Bittencourt:

Além de explicar os conteúdos escolares, é um *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar. Essa sua característica de associar conteúdo e método de ensino explica a sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar. (BITTENCOURT, 2008, p. 302)

Além disso, no tocante a seleção e organização dos conteúdos inclusos no livro didático, salientamos que decorrem da legislação e currículo vigentes, o que nos permite compreender que esse instrumento de ensino, conforme Bittencourt (2002, p.72), “[...] é também um depositário de conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares.” Nesse sentido, sua origem, se liga à política educacional que vigorou no momento histórico de sua produção. Em vista disso, atentamos para o período que se estendeu entre os anos de 1990 até 2000, os quais, segundo Szlachta Junior (2019), foram marcadas pelos acordos estabelecidos pela Conferência de Jontien, que se fizeram refletir no Brasil, através das reformas organizadas pelos governos da época, em torno da LDB, dos PCNs e políticas do PNLD, o que alinhou o ensino de História para com as propostas do neoliberalismo.

Logo, entendemos que, embora a autonomia do autor seja limitada em face do controle e modo de produção, o qual concerne à indústria cultural, notamos singularidades e diferenças

entre as coleções de manuais didáticos analisadas, no tocante, à abordagem dos fatos, acontecimentos, ou fontes selecionadas e incorporadas na obra. Nesse sentido, acreditamos na influência do autor sobre a coleção, algo que, conforme Munakata (2012), poderia ser entendido como “arte séria”. Dessa maneira, considerando a interferência do autor, compreendemos que ela se vincula ao seu universo de leitura e valores, pois, de acordo com Bittencourt (2008, p.302 – grifo do autor) “Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”.

Desse modo, em virtude de sua complexidade e influência ao longo das gerações que ocupam o espaço escolar, constatamos em Chopin (2002), que a década de 1970 foi muito significativa para valorização do livro didático como objeto de pesquisa, em razão de sua importância para a educação. E, no tocante à disciplina de história, observamos, de acordo com Oliveira (2012, p.30) “[...] que o livro didático de história é um dos responsáveis por possibilitar a aprendizagem histórica, constatamos que ele elabora e coloca à disposição dos alunos uma perspectiva dos homens no tempo, uma abordagem da história.”

Em vista disso, salientamos que o tempo histórico que norteou o estudo sobre as coleções de livros didáticos adotados nos últimos ciclos, pelas instituições de ensino público estaduais do município de Marialva/Paraná, foi a ditadura militar no Brasil, sob o enfoque dos direitos humanos, cujos resultados foram apresentados no que se segue.

2.3. Livro didático utilizado no nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais: análise da coleção 2020

Nesta primeira análise, destacamos a coleção, História: sociedade & cidadania, adotada para o ciclo 2020 a 2023, no Ensino Fundamental Anos Finais. Atentamos que o ciclo mencionado se destina aos anos em que esta linguagem de ensino deve ser utilizada nas escolas públicas. E, no tocante ao seu processo de escolha, os professores das escolas estaduais paranaenses puderam optar por três coleções, em ordem de preferência. Nenhum dos professores de história da rede paranaense de ensino de Marialva, participou da reunião realizada no Núcleo Regional de Educação de Maringá, a qual teve por propósito, tratar da seleção do livro didático. Além disso, não houve uma reunião entre os educadores de Marialva para abordar o tema.

Na escola em que atuamos, a partir de reflexões realizadas pelos professores de história, durante o período pertinente à escolha e nas oportunidades encontradas antes do início das aulas, nos intervalos e nas horas atividades, optou-se pela referida coleção, em razão de sua construção gráfica, disponibilidade de fontes, organização, abordagem do texto e avaliação apresentada pelo

Programa Nacional do Livro e do Material Didático¹⁴ (PNLD), ligado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ao Ministério da Educação (MEC), posto que, trata-se de uma referência de grande relevância para orientar os professores em sua escolha, visto que, conforme Oliveira (2012), realiza o exame dos livros didáticos, para identificar os mais qualificados no âmbito da promoção da qualidade do ensino de História e da formação histórica dos estudantes.

Ressaltamos que, de acordo, com a Secretaria de Estado da Educação, esta obra foi a mais quista pelos educadores paranaenses e notadamente, foi a primeira vez que uma mesma coleção foi adotada para todas as suas instituições de ensino. As razões que motivaram essa política singular por parte do governo do Estado do Paraná, provavelmente subscrevem o interesse de que, independente da escola que o estudante estude, o livro didático será o mesmo, eliminando a divergência sobre o material adotado.

Entretanto, isso também possibilitou o maior controle sobre o tipo de material e o modo como se trabalha com ele em sala de aula, visto que os livros didáticos possuem, como afirma Choppin (2004), grande importância para a constituição da educação e mentalidade das gerações que ao longo do tempo, vivenciam o espaço escolar, sobressaindo-se de modo parcial ou total às instituições da família e autoridades religiosas, vindo a afirmar-se como um símbolo.

Além disso, constatamos que autor da coleção foi Alfredo Boulos Júnior¹⁵, a qual teve como editora, a FTD e foi publicada em 2018, em sua 4ª edição. Consideramos, que a proposta de trabalho do autor tem origem em anos anteriores, cuja renovação se disponibilizou no período que antecedeu a escolha do livro didático para este ciclo. Contudo, conforme Choppin (2002, p.15) “[...] a reedição não conduz necessariamente à repetitividade. A semelhança dos títulos não encobre necessariamente um conteúdo idêntico e as modificações trazidas ao texto ou à iconografia não ocorrem somente por ocasião de mudanças do programa.”

Nesse sentido, de acordo com Bittencourt (2002), para entender o livro didático é necessário analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições. Desse modo, observamos, que a coleção atendeu às demandas da Base Nacional Comum Curricular¹⁶, homologada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em dezembro de 2017. Isso nos permitiu inferir que, segundo Choppin (2004), a produção pedagógica de todo o livro didático está sujeita a um conjunto de prerrogativas determinadas pelas autoridades de Estado no âmbito nacional. Por essa

¹⁴ Para maiores informações, acesse: <http://portal.mec.gov.br/pnld>. Acessado em: 11 ago. 2020.

¹⁵ Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo, que por sua vez, lecionou na rede pública e particular em cursinhos pré-vestibulares, é autor de coleções paradidáticas e assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.

¹⁶ Para maiores informações, acesse: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 11 ago. 2020.

razão, a obra obedeceu ao currículo oficial, ou seja, ao programa de ensino, o qual fundamenta a referida linguagem de instrução, posto que, conforme Choppin (2004), trata-se de um instrumento voltado a prática de ensino e aprendizagem de conteúdos educativos, conhecimentos, técnicas e habilidades que determinados segmentos sociais consideram pertinentes de serem transmitidos ao longo das gerações.

Visto isso, no tocante a sua organização, a obra foi dividida em quatro volumes, dedicados aos quatro anos de duração do Ensino Fundamental Anos Finais, pois trata-se de um período que foi regido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394¹⁷, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, visto que esse tempo não foi alterado pela Lei nº 11.274¹⁸, de 6 de fevereiro de 2006, que dispôs da duração de nove anos para o Ensino Fundamental. Essas implicações legais, por sua vez, refletem, conforme Szlachta Junior (2019), a responsabilidade destinada ao Estado pela Constituição cidadã de 1988 acerca da regulamentação sobre a produção dos materiais didáticos.

A coleção cumpriu, ainda, com a Lei nº 10.639¹⁹, de 9 de janeiro de 2003, que determinou a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana, mas também, da Lei nº 11.645²⁰, de 10 de março de 2008, que estabeleceu a obrigatoriedade de se abordar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Sendo assim, compreendemos que os livros didáticos não se sustentam como fonte isolada, mas interagem com os regulamentos escolares, programas, instruções, debates do meio social e os contextos políticos, científicos, culturais, religiosos e pedagógicos. Dessa maneira, conforme Cardoso (2019), podemos problematizar o “lugar” em se encontra o livro didático, dialogando com os saberes históricos que se relacionam à temporalidade de sua produção, o que, por sua vez, tornam históricas essas reflexões.

Por outro lado, em detrimento da coleção, esta pesquisa se ateve ao volume referente ao nono ano, pois o mesmo encerra em si, nos capítulos 13 e 14, o tema ditadura militar no Brasil. Por sua vez, o enfoque foi atribuído aos movimentos sociais, à repressão e às violações aos direitos humanos ocorridos no período. Assim sendo, salientamos a importância das categorias de pesquisa, todavia, descartamos aquelas que consideram o livro didático apenas como um objeto físico ou uma mercadoria ligada ao sistema de produção e consumo, visto que:

Ele é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e

¹⁷ Para maiores informações, acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 11 ago. 2020.

¹⁸ Para maiores informações, acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acessado em: 11 ago. 2020.

¹⁹ Para maiores informações, acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acessado em: 11 ago. 2020.

²⁰ Para maiores informações, acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acessado em: 11 ago. 2020.

divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico. (BITTENCOURT, 2002, p.73)

Nesse sentido, consideramos que a discussão sobre o livro didático, conforme o Schmitd e Cainelli (2009), é sempre atual e de modo geral, necessita perpassar pelo processo de produção, distribuição e consumo. Contudo, em nossa pesquisa, nos atentamos especificamente ao texto e demais fontes oferecidas pela obra para as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula.

De acordo com esse entendimento, na página de abertura do capítulo, encontramos uma discussão emblemática, acerca da imagem pela qual o governo militar tinha interesse em consolidar na sociedade. E, segundo a obra, o intento foi conseguido por meio da censura e da manipulação dos meios de comunicação aos seus interesses. Assim sendo, entendemos que se trataram de dois instrumentos eficientes aos interesses do autoritarismo militar, visto que, não permitiram a crítica e acentuaram a propagação de ideias e ações que qualificam positivamente o regime.

Nesse sentido, o sistema educativo não se viu livre, sendo assim, cooptado aos anseios das Forças Armadas que se impuseram calando ou desaparecendo com os educadores que destoaram ou incentivaram o pensamento crítico para com a ordem política e social estabelecida. Além disso, com o intuito de exaltar e justificar as ações da ditadura militar, foi feita a escolha sobre qual história contar e como contá-la, tornando os livros didáticos da época, de acordo com Choppin (2004), em um instrumento que serviria a construção da identidade nacional, com a função de aculturar e doutrinar as gerações, de modo sistemático e ostensivo.

Na sequência, a origem do regime militar foi contextualizada, ressaltando a participação de civis e militares no processo que culminou com a deposição do presidente João Goulart. O que é importante destacar, pois houve de fato, o apoio de grupos da sociedade civil ao golpe, o qual violou a Constituição de 1946 e o resultado das eleições de 1960. Contudo, com o desígnio de enfatizar a ação dos militares, o autor buscou estabelecer uma relação de complementaridade entre o texto e a iconografia, evidenciando a presença das Forças Armadas e de tanques nas ruas do Rio de Janeiro. O texto não aludiu ou analisou a imagem, entretanto, ela nos oportunizou ponderar sobre a gravidade da situação vivenciada na época, desse modo, entendemos que as imagens, conforme Bittencourt (2002, p.70) “[...] são utilizadas para “concretizar” noções abstratas, tais como a de tempo de histórico, proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles.”

Figura 1 – Tanques militares ocupam as ruas do Rio de Janeiro em 1964



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

Fonte: BOULOS JUNIOR (2018, p.196)

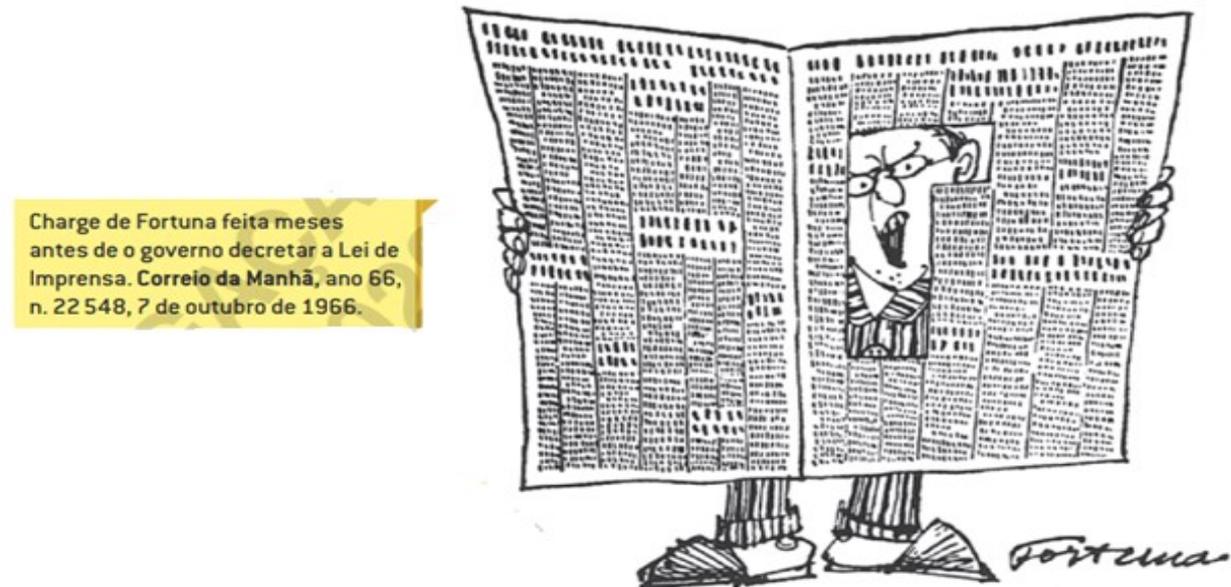
Dando continuidade para com a análise, destacamos que este instrumento de ensino evidenciou a perseguição de inúmeros grupos sociais naquela época, ressaltando o paralelo entre a aplicação da violência e a legitimação do Estado de exceção, através da instituição de uma legislação repressiva, no tocante, ao Ato Institucional nº 1, o qual foi imposto, conforme Boulos Junior (2018, p.196), “[...] por um governo sem que a população, o poder legislativo e o Judiciário tenham sido consultados.” Logo, o autor demonstrou com isso uma grave violação aos direitos políticos da sociedade. Ademais, no título o “Governo de Castelo Branco”, em Boulos Junior (2018), verificamos a premissa de que o referido Marechal fora eleito em meio a um Congresso esvaziado, pois muitos parlamentares foram cassados, o que de fato significou a violação aos direitos políticos dos mesmos, vítimas, então, da ditadura, por destoarem da ordem política instituída. Salientamos ainda que o autor frisou as ações impopulares do governo militar no campo econômico, as quais, resultaram em sua derrota nas eleições de 1965 em alguns estados da federação, para o cargo de governador.

No tocante ao subtítulo “O governo endurece: Lei de Imprensa e Lei de Segurança Nacional”, a derrota política do governo foi retomada, ressaltando como consequência a imposição do Ato Institucional nº 2, seguido do Ato Institucional nº 3, todos caracterizados. Não obstante, chamamos a atenção para a frase, observada em Boulos Junior (2018, p.198), “[...] os cidadãos perdiam o direito de escolher seus governantes, fato que limitou ainda mais a cidadania no país.” Em vista disso, atentamos que o excerto possibilita desfazer o estereótipo encontrado na sociedade de que não houve ditadura, ou que os militares conservaram a democracia.

Com relação ao Ato Institucional nº 4, enfatizamos sua menção, conjuntamente com a atenção a Justiça Militar, a qual foi relacionada à competência de lidar com os crimes de

“subversão”, nos possibilitando a oportunidade de contextualizar o termo para com a criminalização de todo pensamento e ação política que destoassem do regime. Nesse âmbito, a Lei de Segurança Nacional foi caracterizada, mas também a Lei de Imprensa, a qual, por sua vez, foi relacionada à censura, todavia, embora, o texto não tenha citado a presença da charge de Fortuna, salientamos que sua apresentação potencializa o debate, especialmente porque o box “dialogando”, indagada o leitor acerca da crítica inerente a iconografia.

Figura 2 – Charge pondera a Lei de Imprensa



Fonte: BOULOS JUNIOR (2018, p.198)

Quanto as características da organização e impressão gráfica, iconográfica e textual, estimamos que foram concebidas para promover o diálogo no livro didático e corroboram com o entendimento acerca deste instrumento de ensino, como objeto de pesquisa, uma vez que, de acordo com Choppin (2002, p.13), “os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências, ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem.”

Por conseguinte, no título “Linha dura no poder”, a “Doutrina de Segurança Nacional” foi inserida no debate, atrelando a questão do comunismo e do inimigo interno. Ademais, identificou e caracterizou as disputas internas entre os militares. Com relação ao subtítulo, “A resistência democrática”, destacamos, conforme Boulos Junior (2018, p.199 – grifo do autor), “Com o aumento da opressão cresceu também a **resistência democrática** [...]” Diante disso, salientamos que esta foi a primeira afirmação do texto de que o período em que os militares governaram o Brasil foi de fato uma ditadura. Além disso, discutiu-se o movimento estudantil, elencando a importância da Passeata dos Cem Mil, a qual, embora, o texto não relate, foi contemplada por uma foto do referido movimento, com a presença de artistas.

Figura 3 – Vinícius de Moraes na Passeata dos Cem Mil

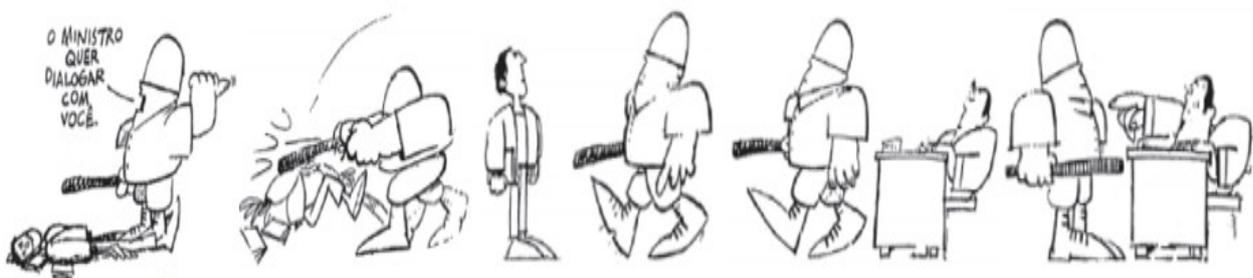


Vinicius de Moraes na Passeata dos Cem Mil. Rio de Janeiro, 26 de junho de 1968.

Fonte: BOULOS JUNIOR (2018, p.199)

Nesse âmbito, chamamos a atenção para a repressão institucional que teve destaque na página 200 da obra, quando Boulos Junior discorreu sobre a repressão aos movimentos sociais, através das prisões de estudantes e sindicalistas, fazendo-se uso da violência e da invasão aos sindicatos. Visto isso, ponderamos, como uma grande oportunidade para pensarmos em violação aos direitos civis. Para mais, o autor destacou o contexto político que originou o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5), suas características, algumas de suas consequências e para entendermos melhor essa questão, em detrimento da ausência de sua menção no texto, verificamos uma charge de Ziraldo de 23 de junho de 1968, a qual fez uma interessante sátira sobre a maneira pela qual a ditadura dialogava com a sociedade, tal como se observa:

Figura 4 – Charge ironiza a truculência do Regime Militar



Essa charge de Ziraldo ironiza a truculência do Regime Militar. Correio da Manhã, ano 68, n. 23 068, 23 de junho de 1968.

Fonte: BOULOS JUNIOR (2018, p.200)

Em seguida, apuramos na obra que o afastamento de Costa e Silva da presidência da República foi pautado na página 201, sobre a qual destacamos, em Boulos Junior (2018, p.201), “[...] uma Junta Militar desrespeitou a Constituição [...]”. Isto ocorreu, em razão, da Carta Magna de 1967, uma legislação produzida pela ditadura militar, por meio do Ato Institucional nº 4, ter sido desrespeitada pelo próprio regime, em virtude do fato de que o vice presidente Pedro Aleixo não pôde assumir o cargo de presidente da República na época. Assim sendo, identificamos nesse trecho um momento oportuno para debater com os alunos a respeito do jogo de poder que vigorou no período, acompanhado das justificativas ideológicas e do uso da força para a manutenção do Estado autoritário. Atentamos ainda, que essa percepção, conforme Munakata (2016), explicita uma possibilidade de prática pertinente à cultura escolar, somente viabilizada pelos saberes escolares, dos quais, o livro didático é portador.

No título “Governo Médici (1969-1974)”, notamos a apresentação dos órgãos de repressão do regime e a descrição de algumas de suas ações, as quais entendemos como graves violações aos direitos humanos, pois, conforme Boulos Junior (2018, p.201), “[...] praticavam espancamentos, afogamentos, choques elétricos e outras formas de tortura. Desse modo, qualquer cidadão suspeito de ser subversivo poderia ser detido, torturado e morto, sem que a família soubesse de seu paradeiro.” Em vista disso, atentamos que a obra felizmente anunciou textualmente as graves violações aos direitos humanos que ocorreram no período, todavia, é lamentável que a mesma não ilustre o texto com fotografias e relatos de torturados, os quais, trariam maior concretude aos estudantes para a sensibilização acerca dessas violações.

Com relação a “luta armada” contra a ditadura militar brasileira, averiguamos que essa discussão foi desenvolvida em um subtítulo, o qual discorreu sobre as principais organizações que buscaram combater o regime por meio do uso de armas. Além disso, tratou-se de guerrilhas articuladas no campo e na cidade, remetendo ainda sobre o que as originou, seus objetivos e ações, dentre as quais, o sequestro, do embaixador norte americano Charles Burke Elbrick.

Chamamos a atenção para as páginas 203, 204 e 205, nas quais, Boulos Junior abordou o governo Médici, com destaque para a propaganda de massa realizada em sua gestão e o chamado “milagre econômico”. Por sua vez, a página 206, trouxe a seção “Para Saber Mais”, na qual, foram inseridos assuntos relacionados ao tema do capítulo, por meio de documentos históricos, os quais nos possibilitam analisar e refletir mais profundamente este período da história brasileira, através dos temas, a “Resistência indígena e negra durante a ditadura civil-militar”. As fontes oferecidas, por seu lado, abordaram um projeto do governo militar na Amazônia e a luta do movimento negro por melhores condições de vida e por essa razão, compreendemos que essas sejam leituras necessárias e importantes para o debate em sala de aula, posto que, conforme

Simões, Ramos e Ramos (2018), a sua discussão a partir do livro didático supera a premissa de transmissão do fato histórico, passando a inferir como ideias que transcendem as gerações ao longo do tempo, inculcando expectativas e memórias.

Visto isso, salientamos que a articulação pelo autor de diversos documentos históricos para a explanação do tema abordado no capítulo, contribuiu sensivelmente para a qualidade da obra e se configurou em um incentivo à reflexão crítica pelos estudantes. Nesse âmbito, constatamos nesta linguagem de ensino, uma função documental, pois, de acordo com Choppin (2004, p.553), “[...] acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.”

De volta para com o exame da obra, apreciamos no título “Governo Geisel: abertura lenta, gradativa e segura”, a contextualização da linha política do presidente, seu projeto de abertura política, a derrota nas eleições parlamentares de 1974 e a perseguição ao Partido Comunista Brasileiro. Nesse contexto, apuramos que não foi abordado a necessidade da ditadura militar em eleger um inimigo interno para justificar-se no poder, mas também, a preocupação do aparelho de repressão em defender a sua existência e práticas, contudo, entendemos que o professor pode atenuar essa ausência, através de sua prática pedagógica em sala de aula. Além disso, evidenciou-se o contexto da morte do jornalista Vladimir Herzog e a reação social a esse acontecimento, todavia, também recebeu enfoque o óbito do operário Manuel Fiel Filho, o qual, conforme Boulos Junior (2018, p.207), “[...] foi torturado e morto no mesmo quartel onde Herzog morreria.”

Nesse âmbito, através do subtítulo “Dois passos atrás no processo de abertura”, a Lei Falcão de 1976 e suas características foram descritas como um momento de recuo na proposta de abertura política do presidente Ernesto Beckmann Geisel, todavia, os motivos que a originaram não foram mensurados, ou a sua relação com a censura, cabendo ao professor essa tarefa, conjuntamente com a discussão do “Pacote de Abril” que também não foi elencado. Em vista disso, frisamos que a ausência da apresentação e análise dos temas observados são de grande relevância para a compreensão pelo estudante sobre como os governos autoritários lidam com o enfraquecimento político e avanço da oposição. Nesse sentido, no intuito de manter o controle sobre a ordem política vigente, são capazes de instituir medidas autocráticas, dissipando os focos de pluralidade de ideias, como sucedera com o fechamento do Congresso Nacional ou através da criação de novos dispositivos legais, os quais, de modo antidemocrático, favoreceram arbitrariamente o gestor do governo instituído a retomar a normalidade que desejava.

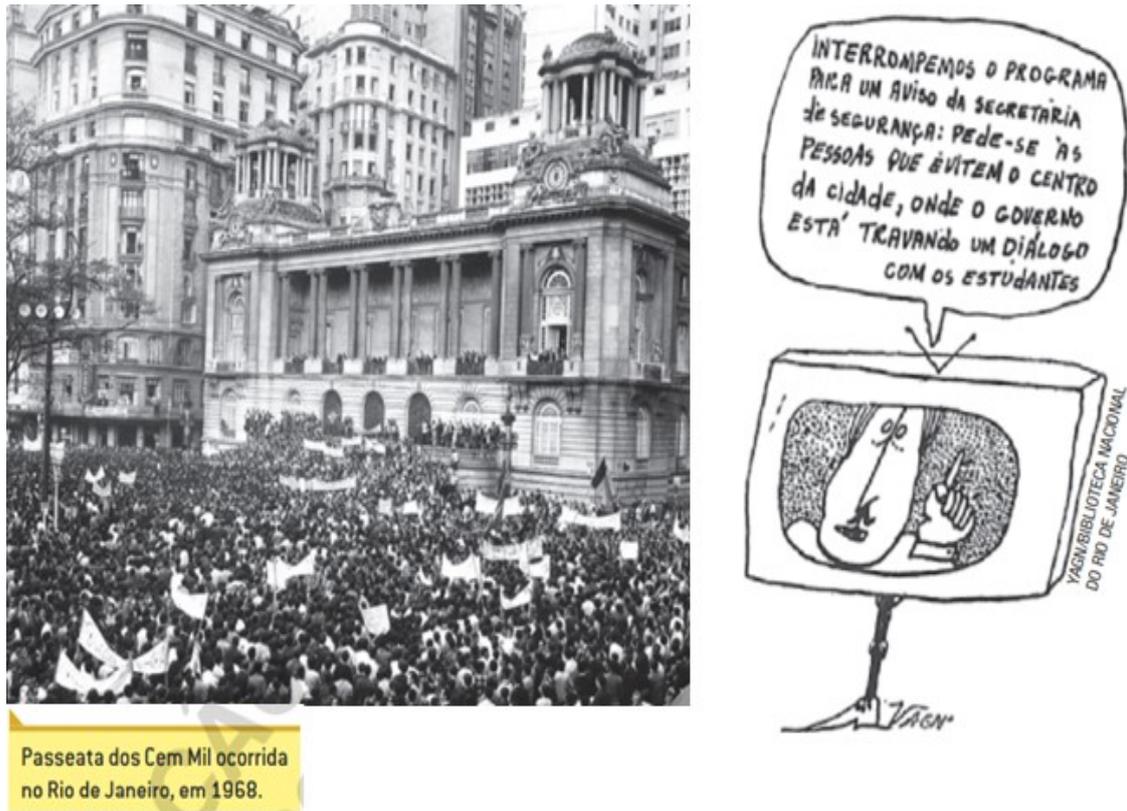
Nesse contexto, a extinção dos Atos Institucionais foi abordada na sequência, com destaque para o Ato Institucional nº5. Ademais, foram caracterizadas as reivindicações pela anistia no subtítulo, “Participação popular e anistia”, que também descreveu a aprovação da Lei de Anistia de 1979, sobre a qual se verificou no texto a seguinte crítica, conforme Boulos Junior (2018, p.208), “[...] essa Lei de Anistia também anistiou os responsáveis por violação dos direitos humanos, como, por exemplo, os militares que usaram de violência contra os opositores do regime.” Sendo assim, concebemos que o trecho citado foi excepcional, pois relacionou legislação, impunidade e violação aos direitos humanos, algo que foi pouco explorado.

Por sua vez, chamamos a atenção para a página 214 da obra, no tocante ao título “Comparação entre Brasil e Chile quanto à política econômica”, em vista de uma tabela que correlacionou as ações no campo das políticas econômicas e sociais verificadas nas ditaduras que envolveram esses dois países. Por sua vez, a seção “Para Refletir”, nos trouxe um trecho de uma entrevista com o professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Rodrigo Patto Sá Motta, para possibilitar, conforme o título da seção, a comparação entre os regimes militares que se abateram sobre o Brasil e a Argentina. Logo, consideramos que a iniciativa do autor foi positiva e entendemos que essas fontes são valiosas para a confrontação e reflexão acerca das semelhanças e diferenças, em razão dos aspectos elencados, com relação ao exame e compreensão pelo estudante sobre as ditaduras militares implementadas na América do Sul. Ademais, ponderamos que o livro didático deve servir ao propósito de subsidiar o exercício da análise crítica e comparativa acerca da História, visto que, conforme Bittencourt (2002, p.72), “[...] é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época.”

Visto isso, no tocante a seção “Atividades”, constatamos a existência de exercícios para a fixação e reflexão sobre o conteúdo histórico analisado, abarcando a retomada das fontes anteriormente abordadas e também pela análise de diferentes gêneros textuais e imagens. Desse modo, observamos, de acordo Munakata (2016), que os livros didáticos abarcam conteúdos e métodos de ensino, os quais são fundamentais para a cultura escolar.

Nesse sentido, fez-se presente, entre as questões dessa seção, uma imagem impactante de uma multidão na manifestação, que ficou conhecida como, a “Passeata dos Cem Mil”. Constatamos ainda, a presença de uma charge do cartunista Vagn, que satirizou a maneira como a ditadura militar lidava com o movimento estudantil naquele período, então, marcado pela truculência.

Figura 5 – Passeata dos Cem Mil de 1968 e sátira a repressão militar em 1969



Passeata dos Cem Mil ocorrida no Rio de Janeiro, em 1968.

Fonte: BOULOS JUNIOR (2018, p.216)

Com relação ao governo do General João Baptista de Oliveira Figueredo, atentamos que o mesmo foi tratado pela obra no capítulo 14, “Brasil Contemporâneo”. Em vista disso, enfatizamos que o referido período da história brasileira, ainda se caracterizou pela ditadura militar no Brasil, contudo, em se tratando de contemporaneidade, toda a ditadura pertence a essa divisão tradicional da História.

E nesse contexto, apreciamos a greve dos metalúrgicos no ABCD paulista, sobre a qual, notabilizamos o trecho, visto em Boulos Junior (2018, p.221) “[...] com a evolução do movimento, passaram a exigir também liberdades democráticas.” Visto isso, podemos inferir a possibilidade de discutirmos, para além do sindicalismo e movimento operário, a luta pelos direitos humanos de primeira geração, ou seja, os direitos civis e os direitos políticos. Essa discussão, por seu lado, pode ser relacionada ao movimento cartista inglês, posto que, é provável que muitos dos líderes sindicalistas desse tempo já enxergassem na política um modo de assegurar melhores condições de vida aos trabalhadores, o que necessariamente tange os direitos humanos de segunda geração.

Em meio a essa conjuntura de lutas sociais, destacamos que a obra citou no texto a liderança sindical de Luís Inácio Lula da Silva e mesmo sem caracteriza-la, apresentou uma imagem, na qual o sindicalista dirigia a palavra para uma enorme quantidade de trabalhadores

reunidos em um Estádio, o que nos possibilita pensar sobre a força do movimento operário na época e a capacidade de articulação de Lula.

Figura 6 – Lula discursa para os trabalhadores no ABCD Paulista



Fonte: BOULOS JUNIOR (2018, p.221)

Por sua vez, a página 222, ao abordar o governo do General João Baptista de Oliveira Figueiredo, desatacou o fim do bipartidarismo e as eleições de 1982. Em seguida, contextualizou a campanha pelas “Diretas Já”. O texto não fez referência, mas foi acompanhado pela imagem de um movimento social de 1984, chamando a atenção pela quantidade de pessoas reunidas em Brasília, provavelmente com o intuito de pressionar o Congresso Nacional para aprovar a emenda constitucional do deputado Dante de Oliveira, uma expressão do interesse dos brasileiros da época pelo retorno da democracia. Ademais, a ilustração favorece e nos estimula a ponderar sobre a importância da democracia e do Estado de Direito vigente na sociedade atual, em vista de sua ausência em um período anterior.

Figura 7 – Manifestação por eleições diretas



Manifestação por eleições diretas. Congresso Nacional. Brasília, DF, 1984.

Fonte: BOULOS JUNIOR (2018, p.222)

No tocante aos direitos humanos, observamos que poucas vezes foram citados, enquanto termo e não se esboçou, especificamente, a relação para com as quatro gerações de direitos humanos, no entanto, acentuamos que muitas das suas características foram contempladas na discussão, como a questão dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Por outro lado, em geral, as imagens apresentadas na linguagem de ensino, não são citadas ou discutidas pelo texto, o que corrobora com o pensamento de Szlachta Junior (2019), sobre o qual, a utilização das imagens pelas editoras se relaciona à necessidade de autorização para incuti-las na obra. Entretanto, constatamos a ocorrência de significativa quantidade de ilustrações no livro didático, em detrimento daquelas que retratariam a violência empregada pelas Forças Armadas no período estudado. Além disso, os relatos de tortura também não se fizeram presentes no capítulo, da mesma maneira que a Operação Condor não foi pautada.

Por sua vez, que no referido instrumento de ensino se apurou a utilização de box e seções no intuito de abordar peculiaridades do tema pautado no capítulo e dar enfoque a determinados aspectos, inclusive com a utilização de uma diversidade de fontes. Desse modo, observamos que muitos desses artificios adotados pelo autor trouxeram consigo exercícios, os quais são significantes para o trabalho pedagógico do professor no objetivo de aprofundar o conhecimento trabalhado junto ao corpo do texto e promover a reflexão, todavia, salientamos que, em razão da extensão do currículo em comparação com a quantidade de aulas semanais e da necessidade de cumprir com os procedimentos avaliativos formais de que exige a escola, invariavelmente, são grandes as chances de serem ignorados, tendo apenas, invariavelmente, a seção atividades, um maior aproveitamento.

Por fim, ponderamos que este primeiro estudo de caso permitiu a reflexão acerca da complexidade inerente ao livro didático e sua importância para o processo educativo peculiar da

disciplina de História, a qual pressupõe a reflexão crítica sobre o passado, com o intento de contribuir para a construção e reflexão ao longo do tempo, da cultura histórica que envolve as diversas gerações de brasileiros, pois:

[...] pensar cultura histórica é pensar na importância que a história tem na vida, seja a produzida nos meios acadêmicos e escolares, seja a utilizada cotidianamente por aqueles que percebem seu papel na elaboração de argumentos como nos discursos políticos, na escrita de um romance, na construção de um filme, entre vários outros seguimentos. (OLIVEIRA, 2012, p.31)

Em vista disso, em continuidade ao trabalho ligado a pesquisa relacionada aos saberes históricos, apresentamos a seguir a avaliação desenvolvida sobre o recorte da obra ligada ao nono da coleção adotada para o Ensino Fundamental Anos Finais no ciclo de 2017 a 2019.

2.4. Livro didático utilizado no nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais: análise da coleção – ciclo 2017 a 2019

A seleção desta coleção se vinculou ao fato da Secretaria de Educação do Estado do Paraná ter conferido autonomia para que cada uma de suas instituições de ensino realizasse a escolha que mais interessasse aos professores que nelas atuassem. Ressaltamos que o Núcleo Regional de Educação de Maringá realizou uma reunião com os professores de história da região para subsidiar a opção. Por sua vez, outro encontro foi realizado no próprio município de Marialva/Paraná com o intuito de acordar uma escolha para todas as escolas estaduais. Desse modo, a escolha recaiu sobre a coleção Vontade de saber História, cujos autores são Marco César Pellegrini²¹, Adriana Machado Dias²² e Keila Grinberg²³. Logo, a preferência pela obra esteve em consonância com a maioria dos educadores que participaram da reunião no Núcleo Regional de Educação de Maringá, o que também facilitaria a obtenção de exemplares para os estudantes que excedessem a previsão do censo escolar. Além disso, os professores se atentaram para a boa avaliação da obra verificada no PNLD da época, mas também, na estrutura e abordagem dos textos em conjunto com as imagens apresentadas e nas atividades disponibilizadas.

²¹ Currículo Lattes, acesse: <http://lattes.cnpq.br/8825144072881727>. Acessado em: 11 ago. 2020. O autor é professor graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL – PR), é autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e editor de livros na área de ensino de História, além disso, atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino.

²² Currículo Lattes, acesse: <http://lattes.cnpq.br/5212705677912110>. Acessado em: 11 ago. 2020. A autora é professora graduada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL- PR), especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL – PR), autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e ainda atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino.

²³ Currículo Lattes, acesse: <http://lattes.cnpq/9043294734453322>. Acessado em: 11 ago. 2020. A autora é professora graduada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF – RJ), doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF – RJ), professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO – RJ).

Esta coleção trouxe como editora a FTD e foi publicada em 2015, em sua terceira edição, a qual se propunha em estar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais de História²⁴. Ademais, observamos que a obra foi desenvolvida para atender a um determinado período de utilidade, ao qual, chamamos de ciclo, visto que, de acordo com Szlachta Junior (2019), podemos inferir que os livros didáticos são produzidos para um determinado tempo de uso, ou seja, uma forma de obsolescência programada e por essa razão, o seu conteúdo deixaria de ser importante. Entretanto, as fontes históricas são sempre consideráveis, o que nos permite ponderar que o seu desuso se relaciona aos interesses de mercado, às mudanças no currículo, mas também, as modificações na legislação ou ainda, por novidades no campo científico e acadêmico.

Nesse âmbito, a referida coleção destinou-se a atender o Ensino Fundamental Anos Finais, por um ciclo de três anos, posto que, a instituição deste período, decorreu, de acordo com Szlachta Junior (2019), de um aspecto estabelecido na Conferência de Jontien, o qual colaborou com os interesses do mercado editorial brasileiro.

Visto isso, ressaltamos que a obra apresentou quatro volumes em razão da necessidade de se contemplar o conjunto de conteúdos mensurados pelo currículo, em cada ano/série, os quais, conforme Choppin (2002), tem por finalidade o interesse de oferecer aos estudantes conhecimentos científicos e encaminhamentos que lhes subsidiem aptidões significativas e necessárias ao desenvolvimento social. Por seu lado, essas proposições se relacionam ao interesse no atendimento das comunidades escolares, o que na prática, constitui-se, de acordo com Szlachta Junior (2019), em uma história ensinada e reconhecida, portanto, uma história de caráter público.

Além disso, verificamos que a obra cumpriu com a Lei nº 10.639, de nove de janeiro de 2003 e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Nesse sentido, atentamos que essas são duas intervenções do Estado, no sentido de garantir que determinados temas sejam partes integrantes desses instrumentos didáticos, a fim de discutir o conhecimento e respeito ao outro e a pluralidade de origens, costumes ou crenças, com o intuito de impedir, a marginalização ou promoção de estereótipos, o que 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. (CHOPPIN, 2002, p. 18)

²⁴ Para maiores informações, acesse: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acessado em: 11 ago. 2020.

Diante disso, ressaltamos que esta segunda análise também incidiu sobre o volume do nono ano, cuja construção remeteu ao uso de seções, uma abordagem adotada pelos autores com o intuito de organizar e ampliar as discussões realizadas. Por sua vez, o enfoque se ateve ao capítulo 11, “A ditadura militar no Brasil”, cuja seção de abertura apresentou duas imagens formidáveis para o início do debate acerca do tema, as quais contaram com um conjunto de orientações para que estudante desenvolvesse a observação e a análise sobre as mesmas, para então, responder as indagações disponibilizadas. No tocante a primeira imagem, verificamos uma cena de violência praticada por militares sobre manifestantes que se opunham à ditadura no Rio de Janeiro (RJ), em 1968. Assim sendo, entendemos que seja uma importante possibilidade de discussão junto aos estudantes sobre o desrespeito para com a liberdade de expressão, que se verificou nesse período em que a democracia estava ausente.

Com relação a segunda imagem, evidenciamos a contextualização da campanha pela aprovação da emenda Constitucional do deputado Dante de Oliveira em prol de eleições diretas para o cargo de presidente da República, ou seja, as “Diretas Já”. Dessa maneira, isso nos permite introduzir o debate sobre o desrespeito aos direitos políticos na época, posto que haviam eleições indiretas para presidente. Ademais, conforme Bittencourt (2002), é de responsabilidade do professor possibilitar e orientar a análise de imagens durante as aulas.

Figura 8 – Repressão a manifestação contra ditadura e campanha por eleições diretas



No tocante a análise do texto, atentamos para o subtítulo “A ameaça socialista”, no qual observamos a apresentação do golpe de 1964 e as justificativas daqueles que o realizaram. Nesse sentido, evidenciamos o fragmento, conforme Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.270), “Os golpistas contavam com o apoio de uma parte da sociedade brasileira, formada por latifundiários, grandes industriais e banqueiros, além de parte da classe média.” Neste caso, consideramos importante a observação dos autores, posto que, se identificou a participação de determinados grupos civis em união aos militares no desrespeito à Constituição de 1946 e às eleições de 1960.

Por sua vez, no subtítulo “A implantação do regime militar”, chamamos a atenção para um documento aproveitado pela obra, o qual nos oferece a chance de debate e entender que a repressão política implementada foi cruel e que o governo militar praticou a censura contra a imprensa, violando a liberdade de expressão, como podemos apurar em Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.270 apud AMBRÓSIO; RICCO, 2001, s/p), “Foram utilizados os mais [cruéis] instrumentos de repressão contra os considerados inimigos do regime. A imprensa, uma das vítimas do governo, passou a sofrer cortes da censura”. Assim sendo, consideramos que a utilização de fontes, tais como, trechos de artigos científicos, qualificam o debate junto aos estudantes, pois, conforme Bittencourt (2002), permitem a transposição do saber produzido na academia para o espaço escolar.

Por conseguinte, nossa análise se estendeu ao subtítulo “A ditadura no Brasil”, sobre o qual foi possível observar uma linha do tempo com a menção e breve contextualização de muitos dos fatos que permearam o período. Ademais, no tocante ao subtítulo “Os Atos Institucionais”, percebemos que, de maneira muito clara, a obra qualificou os Atos Institucionais implementados pela ditadura militar brasileira como ações autoritárias, destacando o número total desses e algumas de suas atribuições. Nesse âmbito, evidenciamos o trecho, conforme Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.272), “As perseguições, o exílio e a censura fizeram parte do cotidiano brasileiro durante o regime militar e limitaram a participação da sociedade civil na vida política do país.” Em decorrência disso, entendemos que o fragmento é muito proveitoso para distinguir esse passado que antecedeu a normalidade da democracia a qual, por sua vez, vivenciamos na atualidade, servindo inclusive para ressaltar a necessidade da valorização e defesa das liberdades democráticas, posto que, conforme Bittencourt (2002), o professor detém autonomia para escolher a metodologia necessária para despertar nos estudantes o sentido histórico durante as atividades cotidianos de sala de aula. Por outro lado, o Ato Institucional nº 5, contou com um subtítulo e uma iconografia específica.

Nesse contexto, a Doutrina de Segurança Nacional foi discutida no subtítulo de mesmo nome, no qual foi identificada como uma ideologia, sendo-lhe atribuída a origem e função de

maneira impactante, mas muito proveitosa para o debate, especialmente para desmentir o estereótipo de que a ditadura queria proteger a nação e não violou direitos e vidas. Em vista disso, destacamos em Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.273) “[...] essa doutrina tinha como objetivo identificar e eliminar as pessoas consideradas contrárias ao regime, como comunistas, socialistas e todos os que tivessem ideias opostas às dos militares e demais defensores do regime.”

Em decorrência dessa conjuntura, apuramos que no subtítulo “Perseguições, prisões e exílios”, foram apresentados os órgãos de repressão do governo militar, caracterizando de maneira geral suas funções e assinalando a razão pela qual foram criados. Consideramos valioso evidenciar o trecho que contextualizou a ação desse aparato diante daqueles que, em algum momento foram classificados como criminosos políticos, conforme Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.273), “[...] podiam ser presos, torturados ou exilados”.

Em razão disso, no subtítulo “Os ‘porões da ditadura’”, os autores trataram de modo simples e objetivo, o tema da tortura. Acerca desta, destacamos no texto, segundo Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.273) “[...] havia também práticas de repressão e tortura não oficializadas. A promulgação do AI-5 [...] prisões arbitrárias e violentas, sem que a pessoa tivesse direito de defesa. Os torturadores [...] aproveitavam da impunidade [...] pessoas morreram [...] submetidas à tortura [...].” Logo, concebemos que os fragmentos citados possibilitam trabalhar com os estudantes o quanto severo e desumano foi o período, mas também, frisamos que a tortura não foi oficial, mas existia e matava, todavia, os executores, infelizmente se mantiveram impunes. Visto isso, acentuamos a necessidade de promovermos o debate sobre esta abordagem junto à comunidade estudantil, para assim impelirmos a reflexão acerca da proteção do governo sobre a impunidade aos agentes de Estado do aparato repressivo e desse modo, antecipar a discussão sobre a Lei da Anistia.

Com base nesse contexto, averiguamos que a repressão da liberdade de pensamento e expressão foi ressaltada no subtítulo, “A censura”, o qual, por sua vez, mensurou a relação com a Doutrina de Segurança Nacional, destacando inclusive, a criação de uma legislação para o tema. Neste caso, podemos inferir o raciocínio nas aulas, de que o governo militar buscou por legalizar suas ações repressivas e por essa razão, ressaltamos o trecho de Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.275) “Conteúdos que criticassem ou transmitissem uma visão negativa do regime, alinhados ou não, com a ideologia comunista, eram considerados impatrióticos e, então, cesurados.” Nisto, enxergamos a prática repressiva do governo militar, o que nos oportuniza o debate sobre a disputa pela imagem, assim como a relação entre ditadura e a opinião única; ou seja, tudo que se opunha ao regime era ruim e contra a nação, pois, enfim, tratava-se de maniqueísmo. Nesse

âmbito, embora, não se tenha encontrado qualquer apontamento ou reflexão pelo texto, o tema foi complementado pelas imagens de um mesmo jornal antes e depois do recorte da censura, tornando assim, mais concreta a discussão para o estudante, conforme observamos a seguir:

Figura 9 – A censura sobre o jornal O Estado de São Paulo



Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI (2015, p.275)

Através do subtítulo “O poder da propaganda”, a obra explorou a manipulação dos meios de comunicação e o uso da propaganda para a sedimentação de uma imagem positiva e patriótica sobre as massas populares brasileiras. Desse modo, a maneira como a obra apresentou a questão possibilita ao professor instigar a comparação entre a propaganda de governo desenvolvida em um ambiente democrático, para com a realidade autoritária sobre a qual se abordou. Além disso, foi mencionado o controle sobre o sistema educacional e neste caso, ressaltamos a instituição da obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, assim como a sua função. Por sua vez, isto ofereceu ao educador a oportunidade de problematizar a educação como refém dos interesses do governo vigente, posto que, conforme Bittencourt (2002, p.73), “[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado.”

Por conseguinte, a seção “Encontro com a Arte”, no subtítulo “A resistência cultural” tratou da ação de estudantes ligados à Igreja Católica, na promoção de movimentos populares pela educação e cultura, estimulando a resistência à ditadura e abordando os problemas sociais da época. Da mesma maneira, no subtítulo “Cinema e teatro”, ocupou-se de relacionar a produção artística do período ao contexto político e às mazelas sociais que afligiam à população, algo que, por seu lado, também se verificou no subtítulo “Canções de protesto”. Por sua parte, o subtítulo “Tropicalismo”, contextualizou o movimento cultural e evidenciou a problematização sobre a cultura brasileira e a identidade nacional.

Nesse âmbito, a censura ainda foi discutida no subtítulo “Informações sob censura”, ao tratar do fechamento dos jornais de esquerda, do cerceamento da autonomia criativa de outros meios de comunicação ou da intervenção e prisão de jornalistas e editores. Ademais, os autores discorreram sobre a fundação de pequenos periódicos que tinham como intuito informar a população e criticar o governo, utilizando-se muitas vezes do humor, como ocorreu com o trabalho do chargista Henrique Souza Filho. Nesse âmbito, destacamos que, para Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.278), “O golpe militar de 1964 obteve apoio de grande parte da imprensa [...] após o golpe, grandes jornais [...] passaram a publicar denúncias relacionadas ao governo militar.” Por meio dessa abordagem, enfatizamos a oportunidade de questionar aos estudantes sobre as razões que motivaram a imprensa a apoiar o golpe e depois a criticá-lo, ademais, podemos pensar sobre as consequências de se reprovar o regime naquela época.

Dialogando ainda com o texto do subtítulo “Informações sob censura”, a seção em box, “O sujeito da história”, trouxe a premissa de se apresentar pessoas que participaram do período histórico pautado, além, de sua vida, obra e atuação. Neste caso, tratou-se da história do jornalista Tarso de Castro, cujo o tipo de abordagem nos permite ponderar que:

[...] houve, nos últimos anos, a superação dos enfoques exclusivamente pedagógicos, existindo a incorporação de novos elementos, como o aumento da quantidade de fontes, a introdução de novas maneiras de tratar essas fontes, bem como a incorporação de novos suportes teóricos. Desse modo, os pesquisadores sobre o ensino de história percebem nas atividades escolares que envolvem a disciplina de história um campo bastante amplo e que desperta múltiplos olhares, mas que ainda não são explorados exaustivamente. (OLIVEIRA, 2012, p. 37)

Em consonância com excerto anterior, procuramos avaliar o subtítulo “O movimento Estudantil” e constatamos a presença da atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE) contra a ditadura e a criação de Centros de Cultura Popular (CPCs), mas também dos estudantes que se organizaram a favor do regime, como o Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Todavia, em apoio ao contexto, verificamos a presença da imagem de uma multidão mobilizada no Rio de Janeiro pelo fim do Estado autoritário, ou seja, a Passeata dos Cem Mil de 1968, dado que se caracterizou por uma resposta à ação policial que resultou na morte do estudante Edson

Luís de Lima Souto. Esta particularidade do conteúdo nos possibilita problematizar a participação dos estudantes na política e em movimentos sociais na atualidade, em comparação com as circunstâncias sociopolíticas da época da ditadura militar.

Com relação a seção “Investigando na prática”, ressaltamos o subtítulo “Charges contra a ditadura”, que se destacou por contextualizar a importância das charges e tirinhas para a crítica política e social sobre a ditadura militar brasileira. Para tanto, a obra articulou o texto e incluiu exercícios para a apreciação de duas das criações do autor Henrique de Souza Filho (Henfil), dentre elas, “Ubaldo, o paranoico”, com a qual, por meio da sátira, podemos identificar o receio da população brasileira em ser denunciada ao regime e assim sofrer algum tipo de retaliação ou violência. Além disso, desenvolveu-se a crítica ao discurso dos militares a favor de um presidente civil, contudo, quando o povo clama pela democracia, ironicamente, ocorre a repressão. Com certeza, são recursos notáveis que alinham arte, humor, conhecimento histórico e senso crítico do autor para tornar mais palpável esse passado e contribuir para a sua aprendizagem pelos estudantes.

Figura 10 – Temor e repressão política na ditadura militar brasileira



Visto isso, consideramos pertinente refletir sobre a organização das seções e boxes observadas neste capítulo da obra, posto que, como já ponderamos, em geral, esses complementos do conteúdo, não possuem a mesma primazia em serem trabalhadas pelo professor junto aos estudantes, tal como o corpo do texto, em razão da disponibilidade de tempo para atender ao planejamento. Todavia, destacamos que a seção anterior e ainda, duas outras seções, “Explorando a imagem”, sendo a primeira, uma capa do “Jornal da Tarde”, a qual mensura o Quinto Ato Institucional e a segunda, uma charge de Nani sobre os chamados “dedoduros”, trazem consigo indagações, são chamativas para com a atenção dos estudantes e excelentes para a compreensão da dimensão material e cultural da época, desse modo, compreendemos que esse tipo de fonte é uma excelente escolha do autor e que necessariamente precisam ser pautadas nas aulas.

No tocante a violenta repressão verificada no governo Médici e o surgimento do movimento guerrilheiro, salientamos sua apresentação e correlação para com o subtítulo “O endurecimento do regime”. Por outro lado, a origem das guerrilhas urbanas, a organização de suas frentes e a história da Guerrilha do Araguaia, ressaltamos que foram contextualizadas no subtítulo “As guerrilhas urbanas”. Por sua vez, o título “O “milagre econômico” brasileiro, discorreu sobre a origem, características e as razões do fim dessa política econômica do governo militar. Ademais, no subtítulo “A abertura do Brasil para o capital internacional”, destacamos que, conforme Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.283), “[...] o governo tentava aumentar o volume de exportações, e, para isso, procurava conter o crescimento interno mantendo o salário baixo”.

Diante disso, os autores apresentaram a discussão acerca da violação dos direitos sociais e econômicos, em vista da adoção de uma política econômica em prol do crescimento da economia para alguns e empobrecimento para muitos. Essas são considerações muito importantes para os estudantes, especialmente, para àqueles que se caracterizam por serem filhos de trabalhadores assalariados ou que já se encontram no mercado de trabalho, no âmbito do exercício para a compreensão da realidade que os cerca e de como a política econômica pode afetá-los.

Dessa maneira, por meio do subtítulo “A crise da economia brasileira”, observamos que, de acordo com Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.283), “[...] chegava ao fim o “milagre econômico”, deixando como resultado uma economia estagnada e endividada. Por causa da concentração de renda [...] houve grande aumento das desigualdades sociais no Brasil.” Visto isso, entendemos que sejam pertinentes ao contexto, duas discussões junto aos estudantes, dentre as quais, em primeiro lugar, a reflexão sobre a concentração de renda que beneficiou a poucos e

a miséria que afligiu a muitos, mas também, a discussão acerca da premissa que envolveu o mito da ausência de crise econômica e altas taxas de inflação no período de vigência da ditadura militar no Brasil. Nesse sentido, atentamos que, conforme se apurou no fragmento, esses foram alguns dos legados do governo militar para a redemocratização do país.

Por outro lado, com referência ao subtítulo “A Operação Condor” constatamos, de modo breve, informações sobre a estratégia conjunta dos governos militares do Cone Sul, onde podemos identificar, mesmo sem contextualização inscrita no texto, uma foto de chefes militares do Brasil, Argentina e Uruguai, reunidos em Montevideú, em 1975. Por conseguinte, acreditamos que esta seja uma oportunidade para pensar em sala de aula sobre a extensão do aparelho repressivo brasileiro, mas também, a respeito de sua interrelação com os órgãos de repressão de outros países.

Quanto ao subtítulo “Abertura lenta, gradual e segura”, averiguamos a descrição das características do governo do presidente Ernesto Geisel, entretanto, chamamos a atenção para a ausência no texto da “Lei Falcão” e, por isso, entendemos que cabe ao professor encaminhar essa discussão, visto que, compreendemos que a mesma seja de grande relevância para a reflexão acerca dos interesses que subsidiaram a organização política daquele momento.

Ainda no contexto dessa gestão, atentamos para a seção “O sujeito na história”, a qual, por meio de um box, tratou de Manoel Fiel Filho, sua atuação no Partido Comunista e Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, sobre o qual, destacamos no texto, de acordo com Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.286), “[...] o levaram para ser interrogado nas dependências do DOI – CODI. Ele foi brutalmente torturado e assassinado.” Em razão disso, consideramos importante que os autores tenham frisado a relação entre o DOI – CODI, a tortura e o assassinato. Da mesma forma, o caso Herzog foi discutido em box, o qual contou com a presença da imagem da multidão que acompanhou a missa em sua homenagem na catedral da Sé, em São Paulo (SP), no ano de 1975. Salientamos que a causa de sua morte estava relacionada ao fato de ter sido, conforme Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.287), “intimado a comparecer no DOI – CODI para prestar esclarecimentos. No dia de seu depoimento, 25 de outubro, durante interrogatório, ele foi submetido à violenta tortura [...]”. Desse modo, constatamos mais um caso emblemático de violação aos direitos humanos no período, sobre o qual também podemos inferir o tema da censura, posto que, tratou-se do assassinato de um jornalista.

Em vista disso, na seção “História em construção”, também em box, verificamos que o texto pautou a luta dos familiares de Vladimir Herzog pela verdade, o que desencadeou a correção de seu atestado de óbito, criando desse modo, um exemplo com potencialidade de beneficiar familiares de outras vítimas. Dessa forma, podemos inferir a reflexão acerca de que,

segundo Oliveira (2012, p.162) “Para poder agir sobre os problemas da vida prática é necessário argumentar historicamente, é necessária uma formação que disponha dos subsídios para uma interpretação adequada do tempo e a tomada de posição.”

Visto isso, a obra, na sequência, nos apresentou o subtítulo, “As idas e vindas do processo de abertura”, o qual discorreu sobre o “Pacote de Abril”, a revogação dos Atos Institucionais, mas também, acerca do governo do General João Baptiste de Oliveira Figueredo. Além disso, observamos a Lei de Anistia, sobre a qual podemos destacar no texto, conforme Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.287), “A lei anulou os crimes políticos das pessoas subversivas, mas também perdoou os agentes de repressão responsáveis por mortes e tortura.” Diante disso, atentamos que, da mesma maneira, como analisado no capítulo 1 deste trabalho, entendemos que a Lei de Anistia perdoou os crimes políticos daqueles que afrontaram o regime, entretanto, houve um custo, a impunidade daqueles que violaram os direitos humanos, dentre eles, a vida, de muitos brasileiros. Sendo assim, concebemos que pensar a moralidade e legalidade desse aparato jurídico, junto aos estudantes, pode gerar uma interessante discussão sobre a necessidade de sua revogação, para que os fatos apurados possam levar efetivamente a condenação dos culpados.

Por meio do subtítulo “A reforma partidária”, os autores discorreram ainda a respeito do governo do presidente João Baptiste de Oliveira Figueredo e nesse âmbito, sobre o retorno do pluripartidarismo. No tocante ao subtítulo “Cresce a campanha pela democracia”, foram abordadas as eleições diretas para governadores de 1982, como também, as discussões e ações sociais que envolveram a campanha pelas “Diretas Já”. Todavia, a conclusão acerca do contexto político que envolveu a Ementa Dante de Oliveira foi concluída apenas no subtítulo “A eleição indireta de Tancredo Neves”, no qual ainda se debateu a eleição pelo Colégio Eleitoral, de Tancredo Neves, primeiro presidente civil eleito desde o golpe de 1964, mesmo que de modo indireto. Desse modo, destacamos que essa foi a primeira vez que a obra mencionou o Colégio Eleitoral, mas sem explica-lo, por isso, entendemos como necessária, a contextualização pelo professor acerca do funcionamento desse dispositivo.

A obra também nos apresentou, por meio da seção em box “O sujeito da história”, a vida e atuação política de Leonel Brizola, sobre o qual, destacamos no texto, conforme Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.289) “Se a liberdade é para todos no galinheiro, mas quem come as galinhas é a raposa, então não serve. Precisamos de um Estado democrático, uma sociedade vigilante, para que isso não aconteça.” Logo, podemos indagar aos estudantes acerca do significado da metáfora proferida por Leonel Brizola e questionar a interpretação do termo, sociedade vigilante, mencionado pelo mesmo, o que se verifica como uma interessante estratégia para retomar o conteúdo estudado até aqui e estimular a participação.

Por meio da seção “Explorando o tema”, apuramos uma nova abordagem sobre o contexto das “Diretas Já”, contando com fontes escritas de outros autores. Com relação a seção “Atividades”, contemplamos sua subdivisão em “Exercícios de compreensão”, na qual todas as questões verificadas eram discursivas e pressupunham o retorno ao texto para sua resolução. E ainda, “Expandindo o conteúdo”, onde, se fez o uso de documentos, para subsidiar a análise proposta pelos exercícios disponibilizados, como textos complementares, gráficos ou imagens, dentre os quais, as fotografias acerca da repressão policial a uma manifestação popular no período contra o aumento do custo de vida, na cidade de São Paulo, em 27 de agosto de 1978.

Conforme podemos apreciar a seguir, a iconografia utilizada pelo exercício apresentado, possibilitou tornar mais palpável a violência aos direitos civis praticadas no período por meio da repressão militar e ainda, através de suas legendas, nos permitiu pensar que as condições de sobrevivência verificadas na época, impeliram populares a ocupar o espaço público para reivindicar pacificamente o atendimento para com suas demandas. Nesse sentido, frisamos que esse tipo de ação social é salvaguardado pela democracia e pelo Estado de Direito, todavia, em governos autoritários e ditatoriais, invariavelmente, são inibidas pelo uso da força.

Figura 11 – Repressão policial contra manifestação popular em São Paulo, 1978



Manifestação popular contra o aumento do custo de vida realizada em frente à catedral da Sé, em São Paulo, 27/8/1978.



Escadaria da catedral da Sé, em São Paulo, após repressão policial contra manifestação popular, 27/8/1978.

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI (2015, p.294)

Embora esta pesquisa tenha se dedicado a estudar o capítulo 11 deste volume da coleção, tornou-se necessário trazer ao debate o final do capítulo 10 “O pós-guerra no Brasil: democracia e populismo”, em razão deste ter introduzido a discussão sobre a ditadura militar no país, a partir do subtítulo “O Golpe de 1964”. Nele verificamos a discussão sobre as manifestações contra o governo João Goulart, como a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, cuja realização foi citada pelo texto, mas também, em outras localidades, como em Recife (PE). Na sequência,

provavelmente, com o intuito de materializar o momento histórico, a obra nos ofereceu uma fotografia desta manifestação ocorrida nesta última localidade citada, todavia, mesmo que o texto a mencione, ele não a descreve ou a analisa. Em seguida, observamos uma relação entre as manifestações civis e a ação militar que deflagrou o golpe de Estado de 1964. A atuação das forças armadas é exemplificada pela imagem que sucede o texto, como podemos observar no recorte ao lado direito, embora esse, não estabeleça uma conexão verbal com a mesma. Por fim, o conjunto desta iconografia nos permite ponderar sobre o direito a livre manifestação de ideias no espaço público no ambiente democrático e o cerceamento da mesma em meio ao autoritarismo.

Figura 12 – Marcha da família com Deus pela liberdade e repressão militar em 1964



Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI (2015, p.262)

Ainda no capítulo 10, ressaltamos a seção “História em construção”, em boxe, com o assunto, “Golpe militar ou civil-militar?”, cuja discussão incidiu justamente no apoio de civis ao golpe de 1964, sobre o qual destacamos, conforme Pelegrini, Dias e Grinberg (2015, p.289) “[...] existe uma vertente historiográfica que interpreta o golpe não apenas como uma ação militar [...] essa parcela da sociedade civil teria um papel fundamental no processo de legitimação do golpe [...]” Visto isso, observamos uma promissora chance de trazer ao debate em sala de aula, o conceito de vertente historiográfica, mas também, a importância que determinados grupos da sociedade civil exerceram sobre o processo que desencadeou o golpe de 1964.

Por fim, no item “Expandindo o conteúdo” da seção “Atividades”, do capítulo 10, página 265, encontramos no exercício 10 o uso de um texto de Vera Galli e Marcos Gregório Fernandes Gomes, intitulado, “Nosso século: 1960/1980”. E, ainda uma foto de um encontro entre Castelo Branco e o embaixador estadunidense Lincoln Gordon. Desse modo, com isso, concebemos que os autores contribuíram de modo significativo para subsidiar a discussão acerca da participação

dos Estados Unidos da América no Golpe de 1964, no Brasil, o que possibilita o desenvolvimento de reflexões juntos aos estudantes sobre os eventos que desencadearam a ditadura militar brasileira e os interesses envolvidos.

Em virtude do exame realizado sobre este volume e capítulo da obra, salientamos que os direitos humanos foram encontrados no texto, contudo, não se estabeleceu uma contextualização para com o termo, conceito e suas gerações constituintes. Em outras palavras, ao se tratar de censura, o texto realizou a relação com a violação da liberdade de expressão, entretanto, não ocorreu a ligação com os direitos humanos de primeira geração, neste caso, os direitos civis. Por isso, entendemos que o professor precisa ser vigilante para desenvolver as associações pertinentes. Além disso, atentamos que o livro didático poderia ter disponibilizado alguns relatos de tortura, no intuito de aproximar o estudante da realidade vivida por brasileiros da época e sensibilizá-los para a importância de se valorizar, mas também, defender a democracia e o Estado de direito.

Por fim, consideramos que o conjunto de observações e reflexões desenvolvidas, promoveu uma nova percepção sobre este instrumento didático, acerca de sua abordagem, características, carências e possibilidades de uso, para sua melhor aplicação no processo de ensino e aprendizagem que envolve os estudantes na disciplina de História. Embora sua utilização tenha se findado oficialmente em 2019, em razão da carência de livros didáticos suficientes para a demanda de estudantes em 2020, nas escolas estaduais, do município de Marialva, seu uso foi mantido em algumas turmas.

Para mais, destacamos que algumas das instituições escolares da rede pública estadual do município de Marialva, oferecem à população o Ensino Médio e por essa razão, no próximo capítulo se encontram as observações realizadas a partir do exame das coleções dos ciclos 2015 a 2017 e 2018 a 2020.

CAPÍTULO 03: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

3.1. Livro didático utilizado no terceiro ano do Ensino Médio: análise da coleção 2018 a 2020

Em razão da análise realizada sobre as duas coleções adotadas para o Ensino Fundamental Anos Finais, a pesquisa, então, se debruçou sobre os livros didáticos elencados para o Ensino Médio. A primeira coleção avaliada tem como denominação, “História: das cavernas ao terceiro milênio” e foi publicada pela editora Moderna, no ano de 2016, em sua 4ª edição, tendo como autoras, Patrícia Ramos Braick²⁵ e Myriam Becho Mota²⁶. Esta obra foi selecionada pelos professores da rede pública estadual de Marialva/Paraná, para o ciclo de trabalho de 2018 à 2020, cuja escolha foi respeitada pelo Núcleo de Educação de Maringá e Secretaria Estadual de Educação na época.

De acordo com a avaliação dos educadores da área de história, a referida coleção, trazia consigo uma abordagem crítica para com os diversos conteúdos curriculares contemplados, atrelando ainda diversas fontes que dialogavam com as temáticas abordadas. Com relação aos exercícios apresentados, verificamos que detinham diversos níveis de dificuldade, todavia, a própria riqueza do corpo de texto possibilitava a criação de outras atividades. Ademais, a obra contava com uma boa avaliação no guia do PNLD e outras escolas da região também haviam sinalizado que a escolheriam, como se apurou em reunião no N.R.E de Maringá, o que por sua vez, era importante para a obtenção de mais exemplares, caso houvesse a necessidade.

No tocante as observações discriminadas, destacamos sua importância na fundamentação desta escolha em detrimento das demais coleções disponibilizadas, visto que, de acordo com Schmidt e Cainelli (2009), a avaliação dos livros didáticos precisa perpassar pela sua conexão para com a educação, pela relação com as perspectivas de popularização do saber, além dos critérios de análise e sua utilização. Nesse sentido, em processos de escolha como o descrito anteriormente, a maioria dos professores se preocupam com as características dos referidos instrumentos de ensino que facilitem o seu trabalho em sala de aula, no atendimento às necessidades da comunidade escolar na qual a escola está inserida. Sendo assim, o modo como o texto é escrito, as fontes disponibilizadas e as atividades sugeridas são alvos da maioria das reflexões.

²⁵ Currículo Lattes, acesse: <http://lattes.cnpq.br/4437246118895031>. Acessado em: 11 ago. 2020. A autora é Mestre em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e também professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

²⁶ A autora Myriam Becho Mota é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG, é Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University, EUA, e professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, MG.

Salientamos que a referida linguagem de ensino, prestigiou as regulamentações e legislações do campo educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares de História, a Lei nº 10.639 e a Lei nº 11.645. Logo, de acordo com o pensamento de Schmidt e Cainelli (2009), o livro didático ao selecionar os conteúdos desenvolvidos em suas páginas, age como um agente sistematizador das propostas curriculares, através das quais, fundamenta a transmissão de conhecimentos e a transposição do que se produz na academia para a escola.

Nesse âmbito, realçamos a composição da referida coleção e três volumes, destinados respectivamente aos três anos de formação que regulamenta o Ensino Médio. Por sua vez, o foco da pesquisa incide sobre o terceiro volume, no tocante ao capítulo 10 “Ditaduras militares na América Latina”, mas com o enfoque voltado para a ditadura militar no Brasil. Visto isso, em sua seção de abertura, o autor utilizou do box “Conversando sobre” para indagar aos estudantes acerca de seu conhecimento prévio com relação ao tema, mas também sobre a fonte escrita que nos foi apresentada.

Nesta conjuntura, destacamos, em detrimento da ausência de sua descrição pelo texto, a apresentação de duas imagens articuladas ao contexto e caracterizadas pelas legendas. Diante disso, podemos inferir a discussão acerca do respeito para com a liberdade de expressão, posto que, a imagem à esquerda, como podemos averiguar a seguir, nos apresentou uma manifestação ocorrida no ano de 2015, onde se observam manifestantes a favor da intervenção militar no Brasil, em despeito ao ambiente democrático e Estado de direito que salvaguarda seus direitos civis. Por outro lado, com relação a ilustração à direita, testemunhamos o Estado autoritário imposto ao país no final da primeira metade da década de 1960, visto que nela contemplamos a retaliação dos manifestantes por força de uma violenta repressão policial.

Figura 13 – Manifestação por intervenção militar em 2015 e repressão policial em 1968



À esquerda, manifestação em São Paulo (SP) pede intervenção militar no país. Foto de 2015. À direita, estudante sendo agredido pela polícia durante uma manifestação contra a ditadura. Cidade do Rio de Janeiro, 1968.

Fonte: BRAICK e MOTA (2016, p.168)

A partir iconografia referenciada, podemos propor no âmbito da sala de aula, a discussão para com os limites da liberdade de expressão no contexto do regime militar. Ademais, somos compelidos a questionar o conhecimento dos envolvidos na manifestação quanto a história da ditadura militar no Brasil. Por sua vez, em razão dos saberes que os estudantes detenham consigo sobre o período, podemos indagá-los quanto aos pontos a favor e contra o retorno desse tipo de gestão ao país, posto que, conforme Szlachta Junior (2019), o passado se coloca como o foco de disputas, constituindo na vivência, lembrança e esquecimento, elementos importantes para os embates que caracterizam a história da narrativa escolar como memória social.

Nessa conjuntura, solicitamos atenção ao seguinte fragmento de texto, segundo Braick e Mota (2016, p.168 apud Brum, 2014), “Como João Carlos Schmidt de Almeida Grabois, o Joca, antes mesmo de nascer. Ele estava na barriga da mãe, Crimeia, quando ela levou choques elétricos, foi espancada em diversas partes do corpo e agredida a socos no rosto.” Visto isso, salientamos a importância da apresentação pela obra de um relato de tortura, na medida em que contribui para tornar mais compreensível a dor e o sofrimento pelos quais inúmeros brasileiros foram vítimas. Por essa razão, sugerimos que o professor realize o debate em sala de aula, para evidenciar e sensibilizar a comunidade escolar para o conjunto de atrocidades realizadas no período. Nesse sentido, o produto didático pedagógico produzido a partir desta pesquisa se apresenta como um instrumento de grande utilidade, posto que, ao abordar a ditadura militar, nos oferece para a contemplação, alguns relatos e imagens que subsidiam a reflexão sobre as violações aos direitos humanos na época.

Ressaltamos que a disposição das fontes citadas anteriormente não foi aleatória, pois, conforme Bittencourt (2002), no livro didático se verificam padrões linguísticos e formas de comunicação específicas com relação à produção do texto, ordenação dos capítulos, conceitos e seleção das ilustrações. Dessa maneira, as discussões que as mesmas proporcionam, possibilitam aos estudantes a formação de sua opinião sobre o tema, ademais, podemos inferir que, de acordo com Choppin (2004, 557) “Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente.” Todavia, fica evidente, a existência de consciências históricas destoantes, a favor e contra a ditadura, que por sua vez, disputam espaço na cultura, mas também na memória e nesse sentido:

O presente questiona o passado apresentando elementos que direcionam as ações do homem no presente, em uma perspectiva de futuro. É através da consciência histórica que o tempo natural, entendido como o tempo da experiência, transforma-se em tempo humano compreendido como tempo das intenções. (OLIVEIRA, 2012, p.59)

Em outras palavras, aqueles que apoiam o retorno da ditadura, olham para o passado e enxergam um período da história brasileira caracterizada pela ordem e prosperidade, desse

modo, a querem de volta. No entanto, os que se indispõem com essa possibilidade, entendem que nesse passado prevaleceram a barbárie e o autoritarismo, o que fundamenta a sua oposição a esse regresso. Nesse sentido, a obra, por meio das ilustrações abaixo, nos possibilita ampliar e agregar materialidade a essa discussão.

Figura 14 Manifestação crítica à ditadura civil-militar em 2014 e repressão policial em 1964



Fonte: BRAICK e MOTA (2016, p.169)

Nesse âmbito, as imagens citadas, apesar de não serem relatadas ou discutidas no corpo do texto, interagiram com o conjunto de informações apresentadas no título, “O contexto da instauração das ditaduras”, o qual tratou de algumas das características sociais, econômicas e políticas vivenciadas pelos países latino-americanos, juntamente com sua relação com o contexto da Guerra Fria, cujos interesses envolvidos foram cruciais para a eclosão das ditaduras militares no Cone Sul da América Latina.

Com relação ao título “Brasil: um golpe longamente planejado” averiguamos a presença da conjuntura política, social e econômica que antecedeu o golpe de 1964. Por sua vez, no subtítulo, “As divisões entre os militares”, a obra evidenciou as divergências de cunho ideológico e político entre setores das Forças Armadas brasileiras, conforme destacamos em Braick e Mota (2016, p.170), “Os setores legalistas, contrários à participação dos militares na política, perderam grande parte de sua influência durante o governo de Jango”.

Logo, consideramos que a referência citada corrobora com o exercício da reflexão sobre as diferenças entre militares a favor e contra o golpe, acentuando que os contrários eram

denominados de legalistas, porque se dispunham a defender a Constituição de 1946, mas que perderam força junto ao restante da corporação naquele momento histórico. Por outro lado, atentamos, que para a maioria da população, as Forças Armadas constituíram naquele momento, um grupo único e coeso, no objetivo de romper com a normalidade democrática através de um golpe de Estado. Desse modo, a referida discussão nos possibilita desfazer esse entendimento, pois, como observamos em Simões, Ramos e Ramos (2018), em detrimento de como seja retratada ou captada pelo estudante, o importante é que a ditadura militar no Brasil não seja esquecida ou volte a acontecer.

No tocante ao subtítulo “Golpe civil-militar”, as autoras problematizaram o processo que originou e desencadeou o rompimento da normalidade democrática verificado no país. Sobre esse contexto ressaltamos que, conforme Braick e Mota (2016, p.171), “Partes importantes do empresariado brasileiro, pessoas ligadas à imprensa e políticos temiam uma guinada à esquerda de Jango e rejeitavam as reformas nacionalistas e estatizantes que o presidente defendia em seus discursos.” Nesse sentido, as autoras identificaram alguns dos setores sociais que se puseram a favor do golpe de 1964 e a justificativa apresentada para isso, o que consideramos muito proveitoso para o debate em sala de aula, juntamente com a discussão de termos recorrentes na obra, tais como, “reforma nacionalista” e “estatização”.

Em outro momento, as autoras afirmaram que, de acordo com Braick e Mota (2016, p.171), “[...] os Estados Unidos teriam passado a financiar campanhas contra o governo de João Goulart já em 1962.” Desse modo, percebemos que as autoras questionaram os agentes e interesses envolvidos no golpe militar de 1964, o que ofereceu a oportunidade de refletir no espaço escolar sobre a premissa de desaprovação dos Estados Unidos da América pela política nacionalista e estatizante do presidente João Goulart.

Ao nos atentarmos novamente para o contexto da intervenção militar que originou o golpe de 1964 e a ditadura no Brasil, destacamos o excerto, conforme Braick e Mota (2016, p.171), “Para os defensores da intervenção militar, o que houve em 1964 foi uma “revolução redentora”, que afastou o Brasil dos tortuosos caminhos [...]” Em virtude disso, consideramos que esse fragmento se encaixou perfeitamente com os ideais evocados na imagem de abertura do capítulo, o qual retratou manifestantes a favor da intervenção militar no Brasil, em 2015. Dessa maneira, podemos inferir que os ideais intervencionistas da década de 1960, continuam a fluir no século XXI, mesmo depois de tantos anos de história. Além disso, salientamos que os debates propiciados são oriundos das fontes suscitadas pelo livro didático e por isso, de acordo com Szlachta Junior (2019), a história pública nos possibilita interpretar as ações dos homens no espaço e cultura escolar.

Ainda nesse contexto, no título “A ditadura se revela”, as autoras abordaram a história do pós-golpe, vindo a tratar do Ato Institucional nº1 e da eleição indireta do presidente, Marechal Humberto de Alencar Castello Branco. Entretanto, no subtítulo, “Primeiros anos do regime”, ressaltamos o fragmento, conforme Braick e Mota (2016, p.172), “O governo de Castello Branco não explicava seus métodos de ação nem reconhecia publicamente as perseguições políticas e a formação de um forte aparelho de vigilância.” Em decorrência do excerto, entendemos que o autoritarismo e as violações aos direitos humanos precisam ser debatidos junto aos estudantes, visto que, em uma democracia, o Estado de direito nos assegura as liberdades fundamentais, proteção e os direitos políticos. Por outro lado, é dever de qualquer governo em um ambiente democrático, explicar suas ações para a população a que governa. Além disso, podemos ainda inferir que a repetição contínua de uma inverdade para o povo, através dos vários meios de comunicação disponíveis, passa com o tempo a ser entendida e percebida como a verdade em um regime autoritário.

Nesse âmbito, o referido subtítulo também tratou do Sistema Nacional de Informações, no qual se abordou os Atos Institucionais 1, 2, 3, e 4, mas também se dialogou com uma ilustração, a qual, embora, não tenha sido mensurada no texto, o complementa, ao apresentar alguns opositores ao regime como terroristas. Por outro lado, no tocante à política econômica, evidenciamos o trecho, conforme Braick e Mota (2016, p.172), “O aumento de impostos e as reduções salariais. No entanto, afetaram profundamente a população.” Assim sendo, entendemos que é fundamental promover junto aos estudantes a reflexão acerca do excerto, visto que evidencia fatores que interferiram diretamente na qualidade de vida da maioria da população da época e que se relacionaram ao modo como o governo militar direcionou a sua gestão.

Quanto ao subtítulo, “Anos de chumbo”, observamos o governo do presidente Arthur da Costa e Silva e os conflitos com o movimento trabalhista, sobre o qual elencamos o trecho, de acordo Braick e Mota (2016, p.173), “Costa e Silva enfrentou protestos de trabalhadores que estavam insatisfeitos com a redução dos salários por causa da política deflacionária do governo anterior. Para conter as manifestações o governo realizou intervenções nos sindicatos [...]” Diante disso, consideramos pertinente que a discussão a respeito do fragmento, envolva a relação entre redução do poder aquisitivo dos salários para com a política deflacionária do governo, possibilitando pensar como a política econômica afetou e afeta a vida dos trabalhadores. Ademais, realçamos a possibilidade de ponderar o tipo abordagem dada aos fatos pelo autor em sua obra, visto que, de acordo com, Schmitd e Cainelli (2009) contribui para a manutenção de mitos e estereótipos na História do Brasil. Sendo assim, estimamos que o professor, ao se deparar com essas construções históricas, sociais e culturais não factuais, possa introduzir

práticas que orientem ao certame sobre o tema para apreensão crítica do conteúdo por parte dos estudantes.

Nesse sentido, podemos ainda chamar a atenção para os direitos humanos de segunda geração, os quais visam a redistribuição de renda e melhoria da qualidade de vida da população, e que tem nos sindicatos uma instituição importante de reivindicação. Por isso, frisamos como autoritária a ação do governo militar da época, ao não primar pelo diálogo e exercer a repressão, o que necessariamente evidencia seus interesses pela manutenção de uma ordem social, política e econômica que atendesse aos seus interesses e dos grupos civis que lhes prestavam apoio, em detrimento das necessidades da maioria do povo brasileiro naquele momento.

Acerca dessa conjuntura, ponderamos pertinente chamar a atenção para o movimento estudantil, caracterizado no capítulo, pelo contexto que originou a “Passeata do Cem Mil”. Por outro lado, ressaltamos, o exílio do deputado Marcio Moreira Alves e a imposição do decreto do Ato Institucional nº5, assim como suas características, dentre as quais, o fechamento do Congresso Nacional. Por essa razão, consideramos apropriado refletir sobre as implicações da coibição do funcionamento do poder legislativo nacional, tal como, alguns movimentos sociais hoje em dia, reivindicam. Nesse sentido, atentamos que algumas práticas pedagógicas, como o debate no espaço escolar, são responsáveis, conforme Cardoso (2019), por estabelecer a escola como um espaço configurado e configurador de uma cultura escolar, deixando de ser apenas um campo de instrução e transmissão de saberes, visto que, professores e alunos são capazes de apropriações e ressignificações.

Não obstante a reflexão anterior, no subtítulo, “Ruas silenciadas”, apuramos a origem, organização e ações da “luta armada” contra a ditadura militar no Brasil, mas também, o aumento da repressão política do governo do General Emílio Garrastazu Médici. Neste âmbito, somos convidados a apresentar aos estudantes os órgãos de repressão do Estado, como o Departamento de Ordem Política e Social (Dops) e a Operação Bandeirantes (Oban), a qual era, de acordo com, Braick e Mota (2016, p.170), “[...] ligada ao Exército e financiada por empresários, recorriam amplamente à tortura de prisioneiros políticos para obter informações e realizar novas capturas.” Logo, salientamos a ligação entre a iniciativa privada da época e o aparato repressivo do governo militar, visto que, ao financiar a repressão, tornaram-se cúmplices das violações aos direitos humanos praticadas no período.

Nesse sentido, ressaltamos que a perseguição política nesse tempo foi responsável por tornar prisioneiros inúmeros brasileiros que contestaram a ditadura militar, muitos dos quais, por sua vez, foram submetidos aos órgãos de repressão do Estado autoritário e estiveram sujeitos a torturas e a outras barbáries. Desse modo, compreendemos que o atentado contra a integridade

física, psicológica e a própria vida daqueles que não podem se defender, também caracteriza a prática do terrorismo, todavia, essa alcunha foi utilizada pelo próprio governo militar para estereotipar aqueles que agiram contra a ordem social e política estabelecida.

Averiguamos ainda, o contexto da criação do Departamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), sobre o qual evidenciamos no texto, de acordo com Braick e Mota (2016, p.174), “[...] a Operação Bandeirantes e outros órgãos, foi responsável pelo desaparecimento, pela tortura e pela morte de milhares de cidadãos brasileiros.” Desse modo, verificamos que a obra afirmou que as instituições de Estado do governo militar, responsáveis pela repressão à subversão, praticaram naquele período a tortura, o assassinato e o desaparecimento de civis. Ademais, a obra complementou a discussão por meio de um fragmento de texto, referente a um relato de tortura, cuja leitura, entendemos como fundamental para a sensibilização do estudante para o horror desse tipo de barbárie.

Por sua vez, consideramos necessário destacar o boxe “Você vai gostar de ler”, posto que, trouxe como referência de leitura para os estudantes, o livro “Brasil: nunca mais”, organizado por Dom Paulo Evaristo Arns e o reverendo James Wright. Logo, ressaltamos que a referida obra foi essencial para fundamentar as reflexões pertinentes a nossa pesquisa. Ademais, o boxe caracterizou a história e o objetivo do projeto que deu origem ao livro e por essa razão, atentamos para o pensamento de Cardoso (2019), que alertou para a necessidade de problematizar o livro didático sobre a correlação que o mesmo realiza entre o conhecimento histórico produzido na academia e o conhecimento histórico escolar. Visto isso, entendemos que essa correlação pode ocorrer, dentre outras formas, a partir da disponibilização de fontes com trechos de trabalhos acadêmicos para subsidiar a reflexão em conjunto com os temas abordados nesses instrumentos didáticos.

No tocante ao título “O lento processo de abertura política” nos deparamos com a caracterização do governo do General Ernesto Beckmann Geisel, cujas peculiaridades abordadas nos permitem evidenciar a contextualização da “Lei Falcão”, tema ao qual, em detrimento de uma conexão textual, dialogou com uma charge de Ziraldo, cujo propósito era de ironizar a censura implementada sobre a campanha eleitoral de 1976 no tocante as eleições municipais do período. Neste âmbito, o “Pacote de Abril” também recebeu atenção. Além disso, no subtítulo “Notícias dos porões”, verificamos as mortes do jornalista Vladimir Herzog e do operário Manoel Fiel Filho, ambas nas dependências do DOI-CODI e as consequências sociais e políticas dessas tragédias, dentre as quais, conforme Braick e Mota (2016, p.178), “A divulgação desses acontecimentos indicava a disposição do governo de conter o aparato repressivo, aumentando as condições para a redemocratização do país”.

Em decorrência da reflexão sobre o fragmento citado, pautamos imprescindível a discussão acerca das práticas do aparato repressivo oficial e clandestino, mas também, como eles se relacionaram com o governo. Nesse caso, sabemos que a gestão Geisel detinha como projeto, a realização da abertura política gradual, contudo, destacamos o interesse por examinar junto aos estudantes a correlação dessa perspectiva para com a contenção dos órgãos de repressão, responsáveis por sua vez, pela perseguição de todos aqueles que lutavam pelo retorno da democracia e do Estado de direito no país.

Em vista disso, a obra nos oportunizou a continuidade desta discussão, através do subtítulo, “Anistia para quem?”, com o qual, as autoras abordaram a sucessão do General Ernesto Geisel para o presidente João Baptista de Oliveira Figueredo. Nesse cenário, observamos a discussão acerca da promulgação da “Lei da Anistia”, sobre a qual evidenciamos, de acordo com Braick e Mota (2016, p.179), “Como o Brasil é signatário de documentos internacionais que classificam a tortura como crime de lesa-humanidade e não como crime político, e, por isso é imprescritível, estes movimentos reivindicam a punição dos crimes realizados durante a ditadura.”

Em virtude da reflexão impregnada no fragmento anterior, consideramos imprescindível sua avaliação no âmbito da sala de aula, especialmente quando relacionada para com a Lei da Anistia, visto que através desta legislação, foi estabelecido que as práticas de tortura realizadas pelos agentes dos órgãos de repressão da ditadura militar seriam caracterizadas como crimes políticos e, por isso, anistiadas. Contudo, em contraposição a esse dispositivo jurídico brasileiro, o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, conforme a Organização das Nações Unidas (1998), definiu em seu artigo 6º, a tortura como crime contra a humanidade e no artigo 29º, a avaliou como imprescritível.

Salientamos que o Brasil, por sua vez, tornou-se signatário desse aparato jurídico, como atesta o Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002, entretanto, destacamos que, de acordo com Souza (2017, [s.p.]), “Atribuiu-se ao Estatuto de Roma, a partir de então, status normativo supralegal, mas infraconstitucional, já que sua aprovação seguiu procedimento comum, utilizado para a aprovação de leis ordinárias e antes mesmo da edição da Emenda Complementar nº 45.” Desse modo, compreendemos, a partir do excerto, que o Supremo Tribunal Federal inviabilizou o cumprimento da fundamentação jurídica discriminada pelo Estatuto de Roma quanto a apuração dos crimes contra os direitos humanos praticados durante a vigência do regime militar e a condenação dos culpados, em razão da Lei 6.683, de agosto de 1979, a Lei da Anistia, o que garantiu a manutenção da impunidade no país a esse respeito.

No tocante ao processo de redemocratização, observamos a sua abordagem no subtítulo “Eu quero votar para presidente!”, com o qual, as autoras apresentaram o debate sobre a campanha pelas “Diretas Já”, procurando complementar sua discussão, através da imagem de uma grande manifestação de 1984, na cidade de Belo Horizonte (MG), sem, porém, descreve-la no texto. Por sua parte, o título “Produção cultural durante a ditadura”, apresentou a resistência cultural contra o regime, com destaque para o musical, “Show de opinião” de dezembro de 1964, que se manifestou a favor da pluralidade de ideias e contra a censura.

Para mais, realçamos a referência ao Teatro Arena que em 1965 apresentou a peça “Liberdade, liberdade” de Millôr Fernandes e Flávio Rangel. A referida obra também recebeu destaque na imagem de sua encenação pelo grupo Redimundo, realizada em 2014, nas escadarias da Catedral da Sé, em São Paulo (SP). Por sua vez, no subtítulo “Nas telas dos cinemas e nas ondas do rádio”, as autoras discutiram o Cinema Novo, a canção de protesto e o Tropicalismo, sobre o qual, acentuamos que a premissa do exílio forçado foi ressaltada na ilustração do tropicalista Caetano Veloso de 1968, mesmo sem qualquer inferência acerca do texto.

Além disso, no subtítulo “A televisão e os festivais de canção”, a obra contextualizou o surgimento e perspectivas de consumo do aparelho de televisão na década de 1950, mas também, os festivais de canção da década de 1960 e as músicas de protesto contra a ditadura, sobre as quais, a obra enfatizou a imagem do cantor Tony Tornado juntamente ao Trio Ternura, atentando para a discussão das problemáticas sociais e o questionamento da “democracia racial” presentes em suas músicas.

No eu diz respeito a seção “Trabalhando com fontes”, verificamos a existência de variados tipos de documentos históricos que nos possibilitam o aprofundamento do estudo e da análise da ditadura militar no Brasil. Ademais, verificamos a presença de um questionário sobre as fontes disponibilizadas, sobre o qual, consideramos útil ao trabalho de reflexão acerca dos fatos históricos apresentados, pois, de acordo com Choppin (2002, p.11), “[...] os manuais constituem um objeto de pesquisa que se presta particularmente aos estudos comparados.”

Em consonância com a citação mencionada anteriormente, a leitura e análise do título “Como interpretar as ditaduras militares” nos ofereceu a oportunidade de pensar sobre as diferenças entre as ditaduras militares ocorridas no Brasil, Chile e Argentina. Para mais, nos foi apresentado quatro linhas de pesquisa para explicar as experiências autoritárias com a participação das Forças Armadas nesses países. Nesse contexto foi introduzida uma imagem, em detrimento da ausência de sua descrição no corpo do texto, mas que nos é útil à sensibilização e reflexão pelos estudantes aos sentimentos que nortearam uma manifestação de amigos e

familiares em busca de seus desaparecidos políticos, que se desenvolveu na cidade de São Paulo, no ano de 1980.

Figura 15 – Passeata em prol dos desaparecidos políticos em 1980, São Paulo

Amigos e familiares de desaparecidos políticos se reúnem em passeata no centro de São Paulo (SP). Foto de 1980.



Fonte: BRAICK e MOTA (2016, p.190)

Neste cenário, observamos que o título, “Ditadura nunca mais” tratou das ações desenvolvidas na Argentina, Chile e Brasil para investigar as violações aos direitos humanos processadas pelas ditaduras militares que ocorreram nesses países, dentre elas, a Comissão Nacional da Verdade, cujo relatório final foi entregue em 2014 e identificou 377 responsáveis pelo aparato repressivo e 434 mortos. De acordo com Brasil (2014), a Comissão Nacional da Verdade foi criada com o objetivo de apurar as graves violações aos direitos humanos praticadas no Brasil, entre 1946 e 1988, mas também, se verificou a intenção de promover o esclarecimento público e o resgate da memória acerca dos fatos averiguados.

Ressaltamos ainda o reconhecimento desta iniciativa como resposta a uma demanda histórica da sociedade brasileira, ou seja, os anseios dos familiares de mortos e desaparecidos. Visto isso, ponderamos que a contextualização e reflexão acerca do trabalho desenvolvido pela Comissão Nacional da Verdade se verifica como essencial para a elucidação e sensibilização dos estudantes para com esse passado e a dor das famílias que perderam seus entes queridos. Diante disso, afirmamos que a premissa da valorização da democracia e do Estado de Direito frente ao autoritarismo e o desrespeito aos direitos humanos também deve ser salientada e refletida neste contexto.

Em razão do exame sobre o referido capítulo da obra, não identificamos a presença de qualquer discussão a respeito da Operação Condor, sobre a qual, conforme Quadrat (2002), relacionou-se ao intercâmbio das forças de repressão, mas também, de informações, entre os países do Cone Sul da América Latina. Sua origem, por sua vez, foi justificada pelo pretexto,

conforme apuramos na obra, de que a “Junta Coordenadora Revolucionária” (JCR), estava unindo as esquerdas revolucionárias do Cone Sul na década de 1970.

Por outro lado, o fim da ditadura militar no Brasil foi pautado no capítulo 12 da obra, “Brasil: da redemocratização aos dias atuais”, desse modo, no subtítulo “Mais uma eleição indireta!” se verificou a discussão acerca da eleição indireta de Tancredo Neves para o cargo de presidente da República, tendo, porém, em razão de seu adoecimento e falecimento, a posse do também civil, José Sarney.

Com relação ao tipo de texto adotado, corroborou-se com o pensamento de Platão e Fiorim (2003, p. 406), “Na leitura de um texto didático, é preciso apanhar suas ideias fundamentais. Um texto didático é um texto conceitual, ou seja, não figurativo. Nele os termos significam exatamente aquilo que denotam [...]” Dessa maneira, a construção textual observada no livro didático foi marcada pela literalidade nos termos e conceitos, mediante o interesse em ser meio e ferramenta para auxiliar a instrução do estudante. Sendo assim, o texto precisa ser conciso e preciso, mas também, necessita explicar e explicitar o significado, contexto, causa e consequência, mesmo quando se abordam temas de conotação subjetiva, como a arte. Desse modo, a função do texto didático é pensar racionalmente sobre suas características, similaridades, motivações ou a própria intencionalidade do autor.

No tocante aos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, observamos sua participação nas discussões proferidas na obra, todavia, de modo geral, não houve a articulação desses para com a discussão em direitos humanos. Entretanto, o instrumento didático abordado nos ofereceu a possibilidade de várias reflexões acerca dessa premissa. Além disso, nos trouxe, ao menos um relato de tortura e apresentou diversas ilustrações, inclusive, das manifestações populares e da violência infringida pelos órgãos de repressão. Contudo, invariavelmente, dialogaram, mas não foram mensuradas no texto, ficando a cargo das legendas, a sua descrição e conceituação.

Por fim, no que diz respeito a organização desta linguagem de ensino em seções e boxes, ressaltamos através do capítulo analisado a relevância da seção “Aprenda mais” para compreensão do crescimento econômico e da concentração de renda no país, evidenciada naquele período, o que para nós, pressupõe a necessidade de que o professor obrigatoriamente perpassasse pela sua apreciação durante o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, detemos a consciência de que dificilmente o mesmo pode ser realizado para com todas as temáticas e fontes elencadas nessas segmentações disponibilizadas pela obra, em razão, necessariamente do tempo de que dispõe o educador em suas aulas.

Por conseguinte, no próximo tópico, apresentamos os resultados alcançados com a análise realizada sobre a coleção referente ao ciclo 2015 a 2017.

3.2. Livro didático utilizado no terceiro ano do Ensino Médio: análise da coleção – ciclo 2015 a 2017

A coleção foi identificada como “História: sociedade & cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior e foi publicada pela editora FTD, no ano de 2013, em sua primeira edição. A obra foi dividida em três volumes, o que remeteu a um livro para cada ano/ série, da mesma maneira que se compõe o Ensino Médio. Como procedera em outras ocasiões, o Núcleo Regional de Educação de Maringá organizou uma reunião para pensar e debater as coleções e a escolha. Da mesma forma, seguiu-se a reunião em Marialva, na qual, os professores fizeram a sua opção. Não houve, por sua vez, qualquer objeção a ela, o que corrobora com o pensamento de Munakata (2012) ao frisar a importância da escolha do manual didático pelo professor. Nesse sentido, os fatores que contribuíram decisivamente para essa opção, remontam o fato da coleção de tido grande aceitação por parte dos professores de história das instituições estaduais de ensino de outros municípios da região de Maringá, a abordagem objetiva e direta dos textos, em conjunto com as fontes elencadas pelo autor e o parecer positivo averiguado no PNLD sobre a obra.

Entendemos que esta linguagem de ensino foi concebida em consonância com as legislações educacionais vigentes na época, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, e em vista disso, corroboramos com o pensamento de Munakata (2012), sobre o qual, os livros didáticos são produzidos para serem aprovados pelos critérios observados pelo Estado, o que invariavelmente significa seguir essas legislações. Nesse sentido, destacamos que a coleção foi desenvolvida em um contexto, cuja legislação vigente determinava aos livros didáticos, a necessidade de se pautar a história e cultura afro-brasileira e africana, caracterizada pela Lei nº 10.639, mas também, a história e cultura indígena, de acordo com a Lei nº 11.645, o que pressupõe que o Estado visa a orientar a forma como a sociedade vê e compreende o outro, sua origem, cultura ou modo de vida.

Esta pesquisa, por sua vez, discorreu sobre o terceiro volume da obra, o qual se relacionou ao terceiro ano do Ensino Médio, posto que, se tinha como objetivo o exame do conteúdo do capítulo 11, “O regime militar”. Para tanto, observamos que as perspectivas ideológicas e culturais são premissas do estudo, todavia, também se deteve a atenção ao viés pedagógico e didático.

No tocante a seção de abertura, ressaltamos a introdução do tema a partir de três documentos, dentre os quais, a foto do presidente Emílio Garrastazu Médici caminhando junto a

outros oficiais militares, a imagem de um cartaz da propaganda oficial de seu governo, cujo imperativo determinava que se devia amar o Brasil como ele é e está ou deixá-lo, mas também, uma charge de Ziraldo, que o satirizava. Sugerimos a reflexão acerca do uso de uma lógica maniqueísta pela ditadura militar, frisando que o governo é o defensor do bem, e todos o que se opõe a sua ordem política, econômica e social, são o mal. Além disso, atentamos para a análise dos slogans utilizados pelo regime naquele período, visto que, tinham por interesse, através da propaganda nacionalista, convencer a população de que o governo militar era benéfico para o Brasil. No tocante à premissa de deixar o país, podemos antecipar ao estudante a relação com o exílio forçado, ao qual muitos brasileiros foram submetidos.

Nesse âmbito, chamamos a atenção no texto, para o seguinte fragmento, conforme Boulos Junior (2013, p.206 – grifo do autor) “Os anos em que ele governou o Brasil ficaram conhecidos como **anos de chumbo**, tamanha a violência empregada por seu governo na repressão aos opositores.” A partir disso, sugerimos ponderar em sala de aula sobre o significado da expressão “anos de chumbo” e pensar sobre o desrespeito aos direitos humanos, manifestado na violência praticada no período contra os opositores do regime militar brasileiro.

Através do título, “Militares no poder”, o texto apresentou os primeiros momentos do governo militar, com destaque para a Junta Militar, em diálogo com a charge de Kacio Pacheco que ilustrou um militar tomando o Palácio do Planalto para si, embora, não tenha sido descrita pelo texto. Ademais, constatamos a discussão acerca da repressão aos estudantes e jornalistas, mas também, a imposição do Ato Institucional nº 1, em conjunto com suas características. No tocante à repressão manifestada pelo autoritarismo neste período, chamamos a atenção para a reflexão acerca do fragmento, conforme Boulos Junior (2013, p. 207), “[...] logo nos primeiros dias de abril, desencadeou uma violenta repressão contra pessoas, grupos e órgãos ligados ao governo anterior”.

Logo, toda oposição foi considerada subversiva e isso incluiu imediatamente os antigos aliados de João Goulart, posto que, para os militares, não havia diálogo com o inimigo. Por outro lado, é possível por meio do texto do livro didático, orientarmos o estudante a pensar sobre a relação entre governo e oposição em um ambiente democrático. Apontamos ainda outro trecho para inferir a discussão acerca da busca do governo militar por justificar suas ações, conforme Boulos Junior (2013, p.207), “Ao mesmo tempo que recorriam à violência, os militares procuravam dar uma aparência de legalidade ao regime.” Atentamos que o debate junto aos estudantes necessita relacionar a criação de uma legislação repressiva pela ditadura, para com a justificação das práticas violentas e repressivas do Estado autoritário. Entretanto, ressaltamos que são injustificáveis as graves violações aos direitos humanos decorridas nesse período.

No subtítulo, “Os castelistas”, a obra procurou apresentar algumas características do governo Castelo Branco, em especial, na área econômica, sobre a qual destacamos, de acordo com Boulos Junior (2013, p.207), “eliminou a estabilidade de emprego após 10 anos de serviço, e criou o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).” Visto isso, entendemos que seja pertinente a discussão com os estudantes sobre a origem do FGTS e o que motivou o governo militar a eliminar a política de estabilidade no emprego que havia até então. Ademais, verificamos as consequências da política econômica do presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco para o trabalhador, as quais contribuíram para a derrota do regime militar nas eleições de 1965 quanto ao cargo de governador, em alguns estados da federação.

Em seguida, o autor abordou os Atos Institucionais 1, 2, 3 e 4, além de conceituar a Lei de Imprensa, assim como, a Lei de Segurança Nacional, cujo contexto nos permite ressaltar, de acordo com Boulos Junior (2013, p.209), “Com o fechamento dos canais de representação política, muitos buscavam participar da política por meio de manifestações artísticas; assistiu-se assim a uma superpolítica da cultura.” Desse modo, compreendemos que o trecho subsidia a discussão acerca da violação dos direitos civis e políticos dos brasileiros pelas ações da ditadura militar naquele período.

Atentamos ainda, para a realização do debate em sala de aula sobre o significado de “superpolítica da cultura”, a qual também se relacionou à produção artística daquele momento histórico, o que oportuniza o professor a apresentar aos estudantes, por exemplo, as músicas de protesto da época. Isso nos possibilita inferir que, de acordo com Bittencourt (2002), mesmo que o texto do livro didático seja impositivo, diretivo ou acompanhado de exercícios para a fixação do conteúdo, ocorrem outras maneiras de utilizar o manual, nas quais se evidencia a atuação do professor como fundamental.

Com relação a seção “Para Saber Mais”, em boxe, foi disponibilizado a menção acerca da divisão entre os militares. No entanto, o enfoque coube à origem e contextualização da “Doutrina de Segurança Nacional”, sobre a qual, destacamos em Boulos Junior (2013, p.208), “Segundo essa doutrina, a maior ameaça à segurança de um país são os seus inimigos internos, ou seja, aqueles que discordavam do regime, os chamados “subversivos.” Logo, entendemos que o fragmento apresentou a orientação ideológica que esteve presente na ditadura militar e, por sua vez, embasou suas ações. Por isso, propomos a reflexão junto aos estudantes a respeito da influência das correntes ideológicas nos governos e as consequências para a população.

Frisamos ainda que o maniqueísmo contido na palavra subversivo, distinguia os apoiadores do governo como cidadãos de bem, enquanto que, para todos aqueles que se opuseram ao regime, atribuiu-se a subversão, a qual trazia consigo a caracterização de algo ruim.

Ademais, a seção, “Para Refletir”, trouxe uma charge de Appe, publicada na revista, O Cruzeiro de 1964, caracterizada por um enorme monstro, cavalgado por uma caricatura de Castelo Branco, contendo os dizeres “Aumento de Aluguel” e “Imposto de Renda – Salário”, alimentado com uma pá, por um homem amedrontado, sobre o qual se inscreveu a palavra, “povo”, cujo alimento é identificado pela palavra “salário”. Desse modo, entendemos que a fonte oferecida por esta seção é significativa para entender o contexto político e econômico vivenciados pelo povo brasileiro no período, em especial, para as dificuldades dos mais pobres em sobreviver com dignidade, além disso, por ser atrativa e de fácil compreensão, precisa ser alvo de reflexão em sala de aula, inclusive com a orientação para a resolução pelos estudantes do questionário incluso.

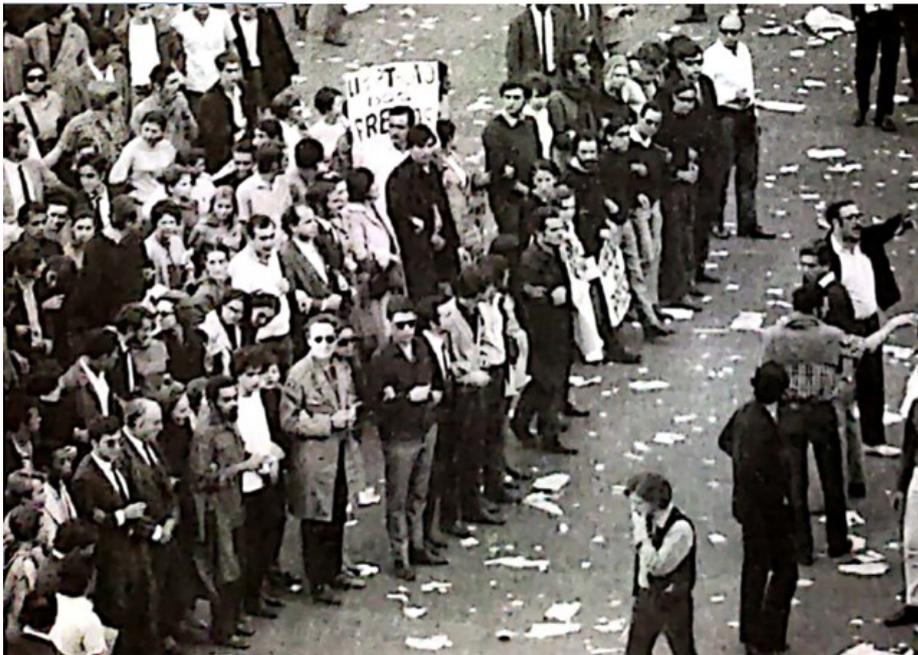
Figura 16 – O governo Castelo Branco e o aumento do custo de vida para a população



Fonte: BOULOS JUNIOR (2013, p.208)

Por conseguinte, a seção “Para Saber Mais”, foi evocada novamente na obra, mas neste caso, com o intuito de tratar da história de atuação do espetáculo “Show Opinião”. Por outro lado, o subtítulo “A resistência civil: estudantes, operários e políticos” retratou as ações do movimento estudantil no final da década de 1960, ressaltando os acontecimentos que propiciaram a “Passeata dos 100 Mil”, nas ruas do Rio de Janeiro. Neste caso, o texto não caracterizou, mas dialogou com uma fotografia do referido acontecimento, então, conceituada pela legenda na qual observamos um cartaz pedindo pela libertação de presos, referindo-se, invariavelmente, aos presos políticos do regime. Em decorrência desta relação, ressaltamos, que as imagens, de acordo com Oliveira (2012, p.68), “não devem ter a mera função de ilustração, mas constituir a fonte de uma experiência histórica genuína.”

Figura 17 – Artistas na Passeata dos 100 Mil



A Passeata dos 100 Mil assinalou a radicalização do movimento estudantil. Os estudantes não restringiam seus protestos ao campo educacional, lutavam sobretudo contra a ditadura. Na fileira da frente, vemos os compositores Milton Nascimento, Gilberto Gil e Chico Buarque de Holanda.

Fonte: BOULOS JUNIOR (2013, p.210)

Tratando-se ainda do subtítulo “A resistência civil: estudantes, operários e políticos”, exaltamos a presença das discussões encontradas no texto referentes à luta dos trabalhadores por melhorias salariais, à crise evidenciada pelo discurso do deputado Márcio Moreira Alves a favor do boicote as atividades cívicas de 7 de setembro e a consequência marcante desse cenário, ou seja, a implantação do Ato Institucional nº5, juntamente com suas peculiaridades, dentre as quais, destacamos, conforme Boulos Junior (2013, p.210), “Com base no AI-5, o governo militar tomou uma série de medidas opressivas: fechou o Congresso Nacional, cassou o mandato de centenas de políticos e prendeu milhares de pessoas [...]”. Por essa razão, concebemos que seja relevante a promoção do debate sobre os fatores que nortearam a tripartição dos poderes nas democracias modernas, mas também, a reflexão acerca das motivações que demandaram o fechamento do Congresso Nacional pelos militares.

Além disso, nesse contexto, entendemos necessário ponderar, em que medida, direitos civis e políticos foram desrespeitados pelo decreto. Nesse sentido, o autor, por meio do texto, trouxe ao debate o fato do vice-presidente Pedro Aleixo ter sido impedido de assumir o governo, em oposição ao que se determinava na Constituição de 1967. Sobre esse tema, observamos em Boulos Junior (2013, p.211) “Uma Junta Militar ignorou a lei e assumiu o comando do país por quase dois meses”. Logo, percebemos que a ditadura militar definiu como subversivos todos aqueles que de alguma maneira destoaram de sua lei e ordem política, econômica e social, contudo, propomos refletir sobre essa concepção, posto que, a própria Junta Militar ressaltada no fragmento, tornou-se subversiva ao desrespeitar a Constituição vigente na época.

Na sequência, algumas das ações do governo Médici foram descritas no título, “Governo Médici: os anos de chumbo”, dentre as quais ressaltamos, de acordo com Boulos Junior (2013, p.211), “O governo Médici invadiu universidades, perseguiu todos aqueles que consideravam subversivos e implantou uma rigorosa censura aos meios de comunicação”. Visto isso, consideramos pertinente estabelecer a relação entre a invasão às universidades e a atuação do movimento estudantil naquela época, mas também, suscitar a reflexão entre os estudantes acerca da vida em meio a um ambiente que impunha a punição sobre a liberdade de pensamento e expressão. Destacamos ainda, o aparelhamento do Estado para o desenvolvimento de atividades repressivas, em especial, executadas pelos órgãos de repressão, como o Serviço Nacional de Informação (SNI), o Departamento de Ordem e Política Social (DOPS) e o Departamento de Operações Internas e Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi), sobre os quais a obra salienta:

Nas dependências desses órgãos os cidadãos suspeitos de “subversão” eram presos e torturados sem que a família ou alguma autoridade jurídica fosse informada. Os agentes desses órgãos usavam técnicas de tortura especializadas, inclusive choques elétricos em partes sensíveis. Muitos deles não suportavam os maus-tratos físicos e morriam no local. (BOULOS, 2013, p.211)

Em virtude do excerto, contemplamos salientar que a coleção relacionou o aparelho repressivo da ditadura militar para com a tortura. No entanto, quando mencionou que a tortura era especializada, posto que, determinadas técnicas eram utilizadas, entendemos como oportuna a abordagem analisada no primeiro capítulo desta pesquisa, a qual tratou da tortura como um método, mencionando inclusive a utilização de presos políticos como cobaias para o aprimoramento dos conhecimentos e técnicas dos agentes nesse campo. Nesse sentido, com relação às mortes decorrentes da tortura, atentamos por inferir sobre os desaparecidos do regime, mas também, para com aqueles, cujos órgãos de repressão do Estado autoritário, atestaram a morte como o resultado de suicídio.

No tocante ao subtítulo, “Resistência cultural” averiguamos a contextualização a respeito da participação de jornalistas, cantores, compositores, cineastas e expoentes do teatro brasileiro na luta contra a ditadura militar, através de suas produções no campo cultural. Nesse âmbito, observamos o destaque dado para os festivais de música e para a música de protesto, visto que, embora, muitas delas tenham sido censuradas pelo regime, outras, mais sutis, tiveram êxito em levar a crítica do autor para a população brasileira. Em todo o caso, deteve proeminência, em boxe, a composição de Chico Buarque de Holanda “Apesar de você”, a qual consideramos interpretar como “Apesar da ditadura”. Por sua vez, uma outra seção “Para Saber Mais” pautou a história e trabalho de Milton Nascimento e do “Clube da Esquina”. Assim sendo, salientamos que, de acordo com Simões, Ramos e Ramos (2018), em meio à censura, toda a produção

cultural tinha de estar de acordo com as normas do regime, contudo, consideramos corajosa a ação e atuação daqueles que buscaram naquele momento histórico, romper com os limites impostos pelo regime militar e expressar sua opinião a partir da arte.

Por outro lado, o subtítulo, “A luta armada”, trouxe a discussão a respeito da resistência à ditadura militar por meio da organização de grupos guerrilheiros armados, cujas ações foram descritas, conforme Boulos Junior (2013, p.212), “[...] como assalto a bancos, para conseguir dinheiro para suas lutas, e sequestro de diplomatas estrangeiros, para trocar por prisioneiros políticos.” Logo, julgamos interessante instigar entre os estudantes a reflexão com relação aos motivos que desencadearam o surgimento das guerrilhas armadas, assim como, avaliar, em face de uma sociedade policiada por um Estado autoritário, a coerência moral de suas ações.

Ressaltamos ainda que a obra, no intuito de propiciar o diálogo com o texto, porém, em detrimento de sua descrição, disponibilizou a imagem de cartaz do filme “Lamarca”, o qual abordou a história do capitão do Exército, Carlos Lamarca, que deixou a instituição para lutar contra a ditadura, tornando-se líder da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). Ademais, evidenciamos a presença de dicas sobre o assunto, para assistir e ler por meio de endereço eletrônico.

Nessa conjuntura, verificamos no texto a presença da “Guerrilha do Araguaia”, sobre a qual, elencamos o trecho, de acordo com Boulos Junior (2013, p. 213) “Em 1972, os guerrilheiros foram descobertos pelo governo, que enviou cerca de 20 mil homens para combatê-los. Com isso, em pouco tempo o conflito transformou-se em um massacre e a guerrilha foi liquidada.” Em vista disso, reparamos no fragmento, a ferocidade com que a ditadura militar lidou com a Guerrilha do Araguaia²⁷, posto que, estava embasada na Doutrina de Segurança Nacional. Entretanto, sugerimos propiciar ao estudante pensar sobre o significado do termo massacre e assim, ponderar quanto a necessidade desse tipo de atuação acerca do aparelho repressor na época.

Para além da opressão como instrumento de controle, observamos no subtítulo “A propaganda de massa” a lógica do funcionamento da máquina de propaganda do governo Médici, com ênfase nos slogans, na importância da conquista do tricampeonato de futebol pela seleção brasileira e no crescimento da economia, que atribuiu ao presidente, grande popularidade na época. Por sua vez, o subtítulo, “Economia”, ateu-se a apresentar o “milagre econômico”,

²⁷ A Guerrilha do Araguaia, de acordo com Napolitano (2014), esteve relacionada à organização do PC do B na região do Araguaia a partir de 1967. Detinha como objetivo, promover a guerrilha rural na região, então, caracterizada pela miséria e pelo conflito de terras. Optou pelo modelo chinês, todavia, com a descoberta do núcleo guerrilheiro, os conflitos com as forças de segurança se iniciaram em 1972, contando com algumas vitórias dos guerrilheiros sobre Exército. Contudo, o êxito que os animou, se fez sobre recrutas, sendo assim, os militares, posteriormente, mais preparados e dispostos de profissionais mais especializados, cercaram e sufocaram a guerrilha, o que acarretou a morte ou o desaparecimento de praticamente todos os seus membros.

exibindo as peculiaridades que fundamentavam essa política econômica, a qual tinha como responsável, o economista, Antônio Delfim Neto. Nesse âmbito, acerca do enfoque abordado, atentamos no texto, de acordo com Boulos Junior (2013, p. 213) “Segundo Delfin Neto, inicialmente era preciso fazer o bolo crescer para só depois dividi-lo, ou seja, era preciso primeiro acumular para depois dividir a riqueza.”

A partir do trecho, propomos a discussão sobre a redistribuição de renda, posto que, a política econômica verificada no período da ditadura militar, aludiu a uma lógica que implicou a coerência em se concentrar riqueza, ou seja, permitir que poucos se tornem ainda mais ricos, em detrimento da pauperização do restante da sociedade. Nesse sentido, evocamos o descompromisso do governo com os trabalhadores brasileiros e a violação dos direitos humanos de segunda geração, notadamente, os direitos sociais e econômicos.

Além disso, no subtítulo “Economia”, tratou-se da crise do petróleo na década de 1970 e algumas de suas consequências para o país, mas também, do declínio do PIB e do crescimento da inflação. Neste contexto, destacamos, conforme Boulos Junior (2013, 214), “Internamente, a maioria da população, com seus baixos salários, já não conseguia comprar o volume de mercadorias fabricadas pelas indústrias no Brasil.” A partir do fragmento, intentamos discutir em sala de aula, a importância da valorização do poder aquisitivo dos salários dos trabalhadores, em virtude da relação com a garantia de sua subsistência e dignidade. Ademais, o incremento salarial contribui para o crescimento econômico do país, posto que, fomenta o aumento do consumo e acaba por acarretar a necessidade de ampliação da produção de diversos bens e realização de serviços, provocando a geração de mais postos de trabalho.

Ainda no referido contexto, observamos que os embates envolvendo o aumento do poder aquisitivo dos trabalhadores brasileiros, por meio, dentre outras medidas, do reajuste salarial, se relacionam determinantemente aos direitos sociais e econômicos da população. Desse modo, sugerimos que o debate também se atenha à relação entre a política econômica do governo do General Emílio Garrastazu Médici e os baixos salários citados no excerto. Nesse sentido, atentamos que a leitura do Artigo 23²⁸ da Declaração Universal dos Direitos Humanos pode contribuir para o certame.

A respeito da gestão do presidente Emílio Garrastazu Médici, chamamos a atenção para o fragmento, de acordo Boulos Junior (2013, p.214), “O governo Médici vangloriava-se de o Brasil ter se tornado a décima economia do mundo capitalista, mas omitia que, no tocante ao

²⁸ Conforme Organização das Nações Unidas (1948), o inciso 1 tratou do direito ao emprego, a condições justas de trabalho e a proteção ao desemprego. O inciso 2 afirmou que para um mesmo trabalho não dever haver distinção de remuneração a todo ser humano. O inciso 3 assevera que a remuneração deve garantir uma existência digna a todo ser humano, todavia, quando necessário, deve-se assegurar o acesso à proteção social. Por fim, o inciso 4 determina o direito à organização e à luta sindical a todo o ser humano.

acesso à saúde, à educação e à habitação, o país ocupava os últimos lugares.” Logo, compreendemos, que a importância da saúde, educação e habitação precisam ser discutidas no âmbito da escola pública, posto que, são direitos sociais fundamentais, cujo debate pode ser complementado com a leitura e reflexão dos Artigos 25²⁹ e 26³⁰ da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na sequência, o título “O governo Geisel” relatou uma breve biografia do presidente, ressaltou a vitória dos castelitas naquele momento e contemplou a importância de Golbery do Couto e Silva para seu governo. Com relação ao subtítulo “Economia”, houve a caracterização do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e as ações da gestão de Geisel na área da produção e distribuição de energia elétrica. Nesse âmbito, discorreu-se sobre a realização de vultuosos empréstimos no exterior, da política implementada para atrair investidores externos para o país e a crescente estatização de determinados setores da economia. Ademais, no subtítulo “Política”, a obra abordou a proposta de abertura política do presidente Ernesto Beckmann Geisel, evidenciando o consentimento do governo em prol da propaganda gratuita no rádio e televisão para as eleições parlamentares de 1974. Todavia, ressaltamos que, com o expressivo avanço da oposição, o governo passou a perseguir o Partido Comunista Brasileiro (PCB) ao mesmo tempo que suspendia a censura ao jornal, O Estado de São Paulo.

Ao referido contexto, averiguamos a discussão acerca da morte do jornalista Wladimir Herzog, que intimado para prestar depoimento no DOI-Codi de São Paulo, apresentou-se no local, contudo, no dia seguinte, foi encontrado morto, o que foi justificado pelo II Exército, como suicídio. Neste caso, as manifestações sociais e de cunho religioso decorrentes deste acontecimento, fizeram-se presentes no texto, juntamente com a discussão acerca da morte do operário Manuel Fiel Filho, nas mesmas condições. Em vista disso, somos impelidos a destacar o trecho, conforme Boulos Junior (2013, p.216) “Ficava evidente, assim, que os órgãos de repressão haviam se transformado em um poder paralelo”. Desse modo, concebemos que o livro didático viabiliza a reflexão sobre o significado de poder paralelo e inclusive, possibilita inferir a

²⁹ De acordo com Organização das Nações Unidas (1948), o inciso 1 assegurou a todo o ser humano a dignidade por meio do acesso à saúde, bem-estar, alimentação, vestuário, habitação, segurança e serviços sociais fundamentais. O inciso 2 determinou que a maternidade, assim como, a infância, necessitam de cuidados especiais, além disso, toda a criança tem direito à proteção social.

³⁰ Conforme Organização das Nações Unidas (1948), o inciso 1 frisou que todo o ser humano tem direito à educação, a qual deve ser gratuita e obrigatória, ao menos nos graus fundamentais. Além disso, a educação técnico-profissional precisa ser acessível a todos, assim como, o ensino superior, tendo como medida, o mérito. O inciso 2 determinou que a educação deve estar voltada ao desenvolvimento da personalidade humana e a sensibilização para com as liberdades fundamentais. Deve ainda, ser promotora do diálogo, respeito, tolerância e união entre todos os povos, grupos raciais e religiosos que, junto as Nações Unidas, precisam se mobilizar para com a paz. O inciso 3 instituiu nos pais o direito à escolha do modelo de educação a ser proporcionado aos seus filhos.

respeito da ação clandestina de agentes dos órgãos de repressão. Para mais, de acordo com o que podemos verificar no texto, vislumbramos a oportunidade de analisar as divergências entre os segmentos das Forças Armadas naquele momento.

No âmbito do subtítulo, “O Pacote de Abril”, o capítulo contextualizou a instituição de diversas medidas autoritárias por parte do presidente Ernesto Geisel, mas que garantiram ao seu governo, a vitória nas eleições parlamentares de 1978. Em seguida, o presidente restabeleceu o direito ao “habeas corpus” e revogou o Ato Institucional nº 5, sobre o qual ressaltamos, conforme Boulos Junior (2013, p.216), “[...] consolidando, assim, o processo de abertura lenta e gradual que havia proposto”.

O excerto nos possibilita a reflexão sobre o próprio significado de abertura política lenta, gradual e segura, tomando como problematização a ordenação dos acontecimentos, visto que identificamos, a liberação da propaganda eleitoral gratuita nas eleições de 1974, o que acarretou a expressiva vitória da oposição nesse pleito. Diante disso, a resposta da ditadura militar foi vislumbrada através da imposição de uma legislação autoritária, ou seja, a “Lei Falcão”, ausente, por sua vez, no texto da obra, mas também o “Pacote de Abril”, o que subsidiou a vitória do governo militar nas eleições de 1978.

De volta ao controle do processo político, entendemos que o presidente Ernesto Geisel resolveu retomar o processo de abertura, optando assim, pela revogação do AI-5. Em outras palavras, podemos ponderar que a abertura política só poderia acontecer desde que se mantivesse o poder nas mãos do governo. Em razão das premissas elencadas, corroboramos com o pensamento de Szlachta Junior (2019), o qual destacou a importância da contradição, reafirmações, complementariedade e ineditismo para despertar o interesse dos estudantes para as práticas de ensino e aprendizagem no âmbito escolar e assim tonar possível atribuir novos significados para a história.

Em vista disso, no título “A batalha pela democracia”, verificamos que antes da posse do presidente João Baptista de Oliveira Figueredo, grupos sociais de contestação contra a ditadura militar, passavam a ocupar progressivamente o espaço público. Por sua vez, no subtítulo “O novo sindicalismo”³¹, explicou-se a origem, as características e a luta do movimento operário no final da década de 1970 e início da década de 1980. Ademais, averiguamos a apresentação da manifestação do 1º de maio de 1979 em prol da redemocratização do país, o cenário político vigente na época e os interesses envolvidos para com a “Lei de Anistia”, sobre a qual

³¹ O novo sindicalismo organizou a luta operária por melhores salários, dentre outros aspectos. Destacou-se a greve dos metalúrgicos do ABCD paulista, liderada pelo presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Luís Inácio da Silva, chamado de “Lula”, cuja menção dialogou com uma imagem do referido personagem em discurso aos trabalhadores na greve de 1979.

ressaltamos, conforme Boulos (2013, p.217 – grifo do autor), “[...] o Congresso aprovou a **Lei da Anistia**, que perdoava tanto os que tinham lutado contra o regime militar quanto os seus defensores (inclusive os agentes de segurança que haviam cometido a tortura).”

Logo, compreendemos que o trecho demonstrou que a referida legislação perdoou todos os crimes considerados políticos no período, desde lutar por liberdades democráticas, até torturar, matar ou desaparecer com quem lutou pela redemocratização. Por essa razão, propomos que o debate em sala de aula se atenha à origem do que se considerou como crime político em contraposição à prática de violações aos direitos Humanos. Para mais, atentamos que a leitura acerca dos Artigos 18³², 19³³, 20³⁴ e 21³⁵ da Declaração Universal dos Direitos Humanos, seriam úteis para a reflexão, visto que o Brasil se tornou signatário desse documento internacional, desde sua promulgação em 1948.

No que concerne ao subtítulo “O novo sindicalismo”, frisamos a extinção do bipartidarismo no governo do presidente João Baptista de Oliveira Figueredo, o qual fora instituído através da Lei nº 6.767, sobre qual ressaltamos seu artigo 2º, “Os partidos políticos, pessoas jurídicas de direito público interno, destinam-se a assegurar, no interesse do regime democrático, a autenticidade do sistema representativo e a defender os direitos humanos fundamentais, definidos na Constituição”(BRASIL, 1979, [s.p.]). Desse modo, entendemos que a instituição do pluripartidarismo é uma premissa fundamental de toda a democracia. No entanto, salientamos que o governo militar detinha outros interesses com essa medida, como apuramos em Boulos Junior (2013, p.217), “O objetivo do governo era enfraquecer a oposição, fazendo com que se dividisse em diversos partidos. E foi o que de fato aconteceu.”

Em decorrência do excerto, sugerimos o debate junto aos estudantes acerca dos benefícios políticos que o regime obteria com a fragmentação da oposição. Por outro lado, a continuidade do processo de abertura política iniciada pelo presidente Ernesto Geisel, acarretou a resistência do grupo denominado na época de “linha dura” no âmbito das Forças Armadas. Nesse sentido, realçamos que a reação se mostrou evidente, especialmente entre os agentes dos órgãos de repressão e grupos paramilitares, culminado, inclusive, com práticas violentas. Diante disso, entendemos que discussão sobre o terrorismo neste período precisa estar relacionada à busca por

³² De acordo com Organização das Nações Unidas (1948), a liberdade de pensamento, consciência, religião e manifestação religiosa nos seus diversos aspectos é direito de todo o ser humano.

³³ De acordo com Organização das Nações Unidas (1948), a liberdade de opinião e de expressão, por quaisquer meios, de forma independente e em qualquer lugar, é direito de todo ser humano.

³⁴ Em consonância com Organização das Nações Unidas (1948), inciso 1, a liberdade de reunião e associação pacífica é um direito de todo o ser humano.

³⁵ Conforme Organização das Nações Unidas (1948), o inciso 1 destacou que o acesso ao governo por meio da participação direta ou representativa é um direito de todo o ser humano. No inciso 2, ressaltou-se que o acesso ao serviço público de um país deve ser igual a todo ser humano. Por fim, o inciso 3, identificou no povo a origem da autoridade do governo, cuja vontade se verifica através do exercício da democracia, por meio de eleições periódicas e da aplicação do sufrágio universal e do voto secreto.

construir e incriminar um inimigo, a fim de justificar a manutenção da ordem autoritária e a própria existência do aparato repressivo.

Em seguida, o texto abordou a história de luta da população brasileira pelo retorno das eleições diretas para presidente da República, cuja iniciativa passou a ser denominada como, as “Diretas Já”, a qual foi caracterizada por um movimento social que ocupou espaços públicos, manifestando-se por todo o país, todavia, conforme Boulos Junior (2013, p. 219), “Apesar de ter o apoio da maioria dos brasileiros, a Emenda Dante de Oliveira foi rejeitada no Congresso, em 25 de abril de 1984.”. Mediante a isso, podemos indagar ao estudante acerca da relação entre a representatividade dos parlamentares no Congresso e a vontade popular nas ruas, como, inclusive, nos é oportunizado observar na foto disponibilizada pela obra, que embora não seja descrita pelo texto, apresenta ao leitor um comício das “Diretas Já”, em Afogados do Ingazeiro, Pernambuco, em 1984. Por fim, o texto abordou a eleição indireta de Tancredo Neves, o qual, falecera antes da posse, permitindo a ao vice, José Sarney, tornar-se o primeiro presidente civil desde o golpe de 1964.

No tocante a seção “Atividades”, verificou-se a presença de exercícios, inclusive de vestibulares e Enem, com questões objetivas e discursivas, contando com a utilização de outras fontes, dentre as quais, imagéticas, que servem como complemento e fonte de problematização. Por sua vez, a seção “O texto como fonte” tratou do tema “A luta das mulheres” e analisou disputas e manifestações femininas por igualdade de gênero e oportunidades, não se abstendo, de indagações ao texto. Desse modo, consideramos, conforme Bittencourt (2002) que os exercícios e questionários pertinentes nos manuais didáticos se configuram como técnicas de aprendizagem, cujo objetivo remete à apreensão e retenção dos conteúdos. Além disso, de acordo com Munakata (2016), esses exercícios também podem ser utilizados para a elaboração de avaliações pelos professores.

Em virtude do exame proferido, concluímos que os fundamentos que compõem as várias gerações dos direitos humanos foram contemplados no texto. Apesar disso, não se verificou qualquer transposição textual e didática com o diálogo a respeito dos direitos humanos e suas gerações. Para mais, observamos no estudo das fontes presentes no capítulo 11, muitas características relacionadas aos direitos humanos e suas gerações, todavia, a obra não realizou a associação entre esses fundamentos, tão importantes para uma premissa de educação em direitos humanos. Além disso, não encontramos na obra, qualquer relato de tortura ou de familiares a respeito da violência sofrida por seus entes queridos ou pelo desaparecimento dos mesmos. Por fim, ressaltamos a ausência de imagens intrínsecas à violência praticada no período, a não ser, por uma charge de Ziraldo, presente na seção de abertura do capítulo, descrita no corpo do texto

e utilizada como fonte de análise para três indagações ali disponibilizadas, a qual, por sua vez, satiriza um slogan da propaganda de governo do presidente Emílio Garrastazu Médici, sugerindo a submissão à ordem vigente e o uso da violência subtendida no exílio.

Figura 18 – Sátira ao slogan da ditadura militar brasileira



Fonte: BOULOS JUNIOR (2013, p.206)

Em vista disso, corroboramos com o raciocínio de Bittencourt (2002), posto que, podemos refletir acerca da ausência de ilustrações que concretizem a noção de violações aos direitos humanos no período da ditadura militar brasileira nesta linguagem de ensino, o que nos alerta para a transmissão de determinados interesses. Por outro lado, ainda, de acordo com Bittencourt (2002), a realização do exercício de observação das imagens presentes nos livros didáticos nos permite instigar no estudante, a curiosidade e ressaltar aspectos pouco destacados na leitura. Desta maneira, temos de nos ater ao que a obra nos oferece e procurar exercer as melhores práticas pedagógicas possíveis, visto que, de acordo com Szlachta Junior (2019), muitas editoras optam por utilizar das imagens como uma forma de ilustração para a obra, sem se atentar para uma análise mais contundente sobre as mesmas, o que pode ser explicado por características contratuais ligadas ao uso dos direitos autorais, notadamente evidentes na mercantilização desenvolvida pela sociedade capitalista e pertinentes ao planejamento editorial e de custos da produção do livro didático.

Ainda, com relação a utilização de imagens como fontes para o desenvolvimento da aprendizagem no âmbito escolar, utilizando como linguagens de ensino, dentre outras, o livro didático, salientamos sua importância no intuito de tornar o ensino de história mais concreto ou mesmo palpável pelos estudantes, visto que são documentos que registram veementemente os fatos e acontecimentos. Este é caso das fotografias, as quais tornam possível discernir sobre características dos momentos históricos, mas também, sensibilizar, mediante as sensações as quais podem causar e impactar em seus observadores, transformando-se em combustível valioso

para a proliferação do debate histórico. Contudo, as ilustrações de objetos, pinturas, tirinhas e charges, entre outras, carregam consigo igualmente, enorme potencial para a síntese do passado estudado e a contribuição para o desenvolvimento do senso crítico junto aos educandos.

De volta para com a análise do livro didático pautada neste capítulo, atentamos para a ausência da Operação Condor no texto, em vista de sua importância para a compreensão da extensão das ligações e ações de cooperação entre as ditaduras militares do Cone Sul da América Latina e ainda, no tocante ao contexto da resistência cultural, a apresentação do movimento tropicalista, seus compositores e produções artísticas ligadas ao protesto. Ademais, destacamos que a subdivisão do capítulo em seções e boxes, segmentados do corpo de texto, mas dialogando com o tema, são visualmente interessantes, procuram chamar a atenção dos estudantes, apresentam aspectos muito importantes para discussão do regime militar, mas podem, muitas vezes, não serem trabalhados pelos professores nas suas aulas em decorrência do curto prazo para o atendimento do planejamento.

Por outro lado, observamos que o tipo de texto empregado é o didático e em vista da avaliação do capítulo, corroboramos com a premissa de que essa linguagem:

[...] organiza-se fundamentalmente em torno de afirmações gerais que contêm as idéias básicas do texto e de ilustrações dessas afirmações. Num texto didático devem se analisar ainda com todo o cuidado os elementos de coesão. Deve-se observar a expectativa de sentido que eles criam, para que se possa entender bem o texto. (PLATÃO; FIORIM, 2003, p.408)

Nesse sentido, o texto didático tem como premissa, ajudar a ensinar o conteúdo elencado pelo professor. Dessa maneira, precisa ser de fácil compreensão e, por essa razão, os textos comportam ideias básicas e afirmações gerais para possibilitar, por meio da mediação do professor, um debate mais profícuo. Não obstante, a atenção com a leitura é fundamental, desde que a coesão e o sentido da narrativa empregada, dependem da abordagem do autor. Nessa acepção, as análises desenvolvidas possibilitaram tecer diversas considerações sobre os livros didáticos, pois, de acordo com Choppin (2002, p.22), “[...] o que é "marcante", não é somente a escolha dos textos e das ilustrações, mas os procedimentos retóricos, os questionamentos, as definições, a paginação ou a tipografia.”

Visto isso, no tocante a hipótese assumida pela pesquisa, tínhamos por objetivo entender se os livros didáticos utilizados nos dois últimos ciclos para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, pelas escolas da rede pública estadual do município de Marialva/Paraná, abordavam os direitos humanos e tratavam criticamente da ditadura militar no Brasil, atentando-se para o aparelhamento de Estado, as violações aos direitos humanos, a repressão e a tortura. Nesse âmbito, concluímos, que de modo geral, a premissa é verdadeira, visto que, o conteúdo histórico fornecido nos textos, em conjunto com outras fontes e estratégias de abordagem dos

autores, permitem uma série de debates e discussões, conforme ainda, se identificam nos diversos trechos e imagens citadas e comentadas. Entretanto, algumas observações precisam ser mensuradas, como explicitamos na análise comparativa a seguir.

Em primeiro lugar, em todas as obras constatamos no texto a presença de elementos ligados aos direitos humanos, mas não são devidamente contextualizados e relacionados, especialmente quanto as quatro gerações de direitos humanos. Entendemos que esse trabalho, a partir dessa realidade verificada, precisa ser realizado pelo professor, visto que, de acordo com Bittencourt (2002), os conteúdos, métodos, leituras ou exercícios, são opções do professor, mesmo quando o projeto pedagógico lhe estipula limitações. Dessa maneira, por exemplo, ao se tratar de liberdade de expressão, devemos fazer a relação aos direitos humanos de primeira geração, ou seja, os direitos civis e do mesmo modo, se tratando dos direitos trabalhistas, necessitamos relacioná-los aos direitos sociais, os quais são pertinentes aos direitos humanos de segunda geração. Por sua vez, consideramos que essa prática seja algo necessário para o desenvolvimento e consolidação de uma educação e cultura em direitos humanos. Ademais, conforme Szlachta Junior (2019), contribui para a transformação do ambiente escolar e, por sua vez, caracteriza a atuação do professor como agente da história pública.

Nesse sentido, com relação à ditadura militar no Brasil, em todas as obras identificamos uma exposição didática e narrativa dos fatos, de maneira linear, discorrendo sobre origem, razões, governos, ações, economia, órgãos de repressão, repressão (censura, tortura, morte, desaparecimento e exílio), movimentos sociais, resistência (civil, cultural e armada), luta pela redemocratização, anistia e o fim da ditadura.

Não obstante ao que foi proferido, com relação às coleções “História: sociedade & cidadania”, produzidas para o Ensino Fundamental Anos Finais em 2018, mas também para o Ensino Médio em 2013, verificamos a ausência de algumas premissas importantes acerca da resistência cultural. Além disso, não ofereceram relatos de tortura ou imagens de época que apresentassem em sua concretude, alguma violência praticada pelo aparato repressivo da ditadura militar, posto que, conforme Bittencourt (2002), a inclusão do maior número possível de ilustrações, possibilita concretizar a noção abstrata do tempo histórico.

Conforme a premissa elencada, destacamos que o exame das obras possibilitou verificar que algumas imagens são compartilhadas pelas coleções. Essa repetição, de acordo com Szlachta Junior (2019), pode estar relacionada ao fato de que seus direitos autorais sejam livres ou que se tornaram patrimônio da humanidade, entretanto, essa condição corrobora para a sedimentação de determinados conceitos, princípios e perspectivas da história, inerentes às ilustrações.

Por outro lado, nestas obras, não observamos a relação direta entre tortura, morte, desaparecimento, censura, prisão arbitrária, cerceamento de direitos, concentração de renda, dentre outras características da ditadura militar brasileira para o seu entendimento como graves violações aos direitos humanos. Desse modo, ponderamos que esse trabalho, novamente, seja de alçada do professor desenvolver no âmbito de suas aulas.

Com relação a obra, “História: sociedade & cidadania”, dedicada ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, evidenciamos sua opção por alocar os conteúdos relacionados ao governo do presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo, manifestações pelas diretas já, eleição de Tancredo Neves para a presidência do Brasil e a posse de José Sarney em um capítulo diferente daquele que fora reservado especificamente para a ditadura militar brasileira, o qual, por seu lado, deteve a alcunha de, “Brasil contemporâneo”. Todavia, salientamos que toda a ditadura militar brasileira, no tocante à divisão tradicional da história, encontra-se na Idade Contemporânea.

No que concerne a obra, “História: das cavernas ao terceiro milênio”, destacamos que não discorreu sobre o movimento operário, em especial, o novo sindicalismo. Ademais, a eleição indireta de Tancredo Neves foi tratada em um capítulo diferente daquele reservado para as ditaduras na América Latina, mas relacionado ao processo de redemocratização brasileiro. No que diz respeito à linguagem de ensino, “Vontade de Saber: História”, realçamos seu protagonismo didático em abordar a Operação Condor. Por fim, salientamos que o instrumento didático, “História: sociedade & cidadania” para o Ensino Médio, foi o único analisado que afirmou que a ditadura se tornou declarada apenas com o decreto do Ato Institucional nº 5.

Em razão das reflexões proferidas, entendemos, conforme Gatti Junior (2004), que o livro didático é essencial para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras e, desse modo, concluímos que não há livro didático ideal, embora, algumas dessas coleções tenham oferecido maior quantidade e qualidade de recursos e informações. Contudo, a partir do interesse em contribuir para o ensino de história, no tocante à perspectiva de complementar o livro didático, fornecer subsídios para a preparação de aulas pelos professores de história, e ainda servir de alternativa de consulta para o estudante, sobre os temas abordados, foi desenvolvido um website voltado aos direitos humanos e a ditadura militar no Brasil, sobre o qual se tratou no próximo capítulo

CAPÍTULO 04: PRODUTO DIDÁTICO

O estudo da temática relacionada aos direitos humanos subsidiou a condução da análise e reflexão acerca do contexto histórico da ditadura militar no Brasil. A compreensão e raciocínio obtidos contribuíram para a execução do exame sobre os livros didáticos utilizados nos últimos ciclos, pela rede pública estadual de ensino do município de Marialva/Paraná, para o Ensino Fundamental Anos Finais, com enfoque no volume do nono ano e ainda, o Ensino Médio, em especial, para com instrumento didático do terceiro ano.

Como mediadores, os livros e outros materiais didáticos se constituem como facilitadores do processo de interação e compreensão dos conteúdos curriculares, em especial, os de história, pela comunidade escolar. Dessa maneira, os pressupostos para o desenvolvimento desse instrumento corroboravam com o pensamento de Silva (2013, p.5) “[...] proporcionar um aprendizado significativo, organizando tempos e espaços educativos para a construção de saberes escolares de forma prazerosa”.

Nesse sentido, conseguir que o estudante goste de aprender, invariavelmente perpassa pela discussão e apontamentos sobre diversas estratégias, meios e metodologias. Diante disso, consideramos como significativa a construção de um website no intuito de atender a essa demanda. Esse aparato, por sua vez, também traduz o que se observa no Artigo 15, do Regimento Geral do ProfHistória, conforme ProfHistória ([s.d.], p.15), “[...] traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.”

Em vista disso, no website construído, procuramos incorporar conhecimentos, discussões e demandas essenciais, identificadas por meio do desenvolvimento dos capítulos anteriores. Eles foram os pressupostos teóricos aos quais se desejava assistir para a educação e desse modo, oferecer aos professores, mais uma possibilidade, caminho, complemento, para amparar o preparo, a pesquisa e a própria condução dessas aulas. Ademais, destacamos a intenção de oferecer aos estudantes uma ferramenta auxiliar para a pesquisa e compreensão dos conteúdos curriculares abordados. Por essas razões, concebemos o website, Contribuições para o Ensino de História, disponível no endereço eletrônico: <https://www.contribuicoesparaoensinodehistoria.com>.

Nesse âmbito, com o intuito de torná-lo mais atraente, inserimos e utilizamos de animações de fundo de tela e de ícones animados. Acerca das animações de fundo de tela, para essa escolha, buscou-se relacionar ou interagir com a premissa do tema abordado. Para exemplificar, ressaltamos a seção “Ditadura Militar no Brasil”, cuja origem do regime se deu

pelo golpe de Estado, com a conseqüente imposição e manutenção de uma ordem política, social e econômica. Essa realidade, então, estabelecida foi geradora de diversas violações aos direitos humanos, tais como, a repressão às liberdades de pensamento e expressão ou o cerceamento dos direitos políticos dos cidadãos. Por isso, as animações de fundo de tela escolhidas, têm em comum o tom escuro. Entretanto, sobre a seção “Direitos Humanos” destacamos que as animações de fundo de tela remetem à universalidade dos mesmos.

No que concerne aos ícones animados, sua função foi de adornar as opções de link para o acesso a outras fontes, caracterizadas em botões. Todavia, em geral, não se verificou relação com o tema, mas apenas o interesse por chamar a atenção, especialmente do estudante. Contudo, devemos atentar para o ícone animado da seção “Ditadura Militar no Brasil”, pois foi escolhido em virtude de se tratar de uma pequena explosão, algo que consideramos referenciar os conflitos e a violência cometidos na época.

A preocupação em tornar o website cativante ao estudante trouxe outra premissa que norteou a sua elaboração, ou seja, a de servir ao educando como fonte de pesquisa e estudo, tanto no âmbito da sala de aula e laboratório de informática, com a mediação do professor, mas também em outros espaços, desde que queira e tenha acesso à internet.

Dessa forma, para se pensar o ensino de história hoje; temos que vencer o desafio de criar novas maneiras de formar e capacitar às novas gerações de nossa sociedade, considerando que é necessário trabalhar com as mentalidades de diferentes grupos sociais e com múltiplas informações que permeiam a vida social em uma época profundamente marcada pelo impacto de novas tecnologias que aceleram e dinamizam as relações entre pessoas, grupos e instituições, possibilitando um acesso múltiplo e variável a fontes diversas de informação que também ajudam a compor a consciência histórica de grupos e de indivíduos. (BENTO, 2015, [s.p.])

De fato, conforme o excerto nos referênciamos, as gerações que ano após ano se inserem no contexto escolar, se caracterizam pela ligação cada vez mais efetiva com as tecnologias disponíveis, tornando-as cotidianas e muitas vezes inseparáveis. Desse modo, a criação do website para o ensino de história apoiou-se nessa realidade, entretanto, como salienta a citação, o acesso a diversas fontes de informação qualifica o desdobramento da consciência histórica em torno do indivíduo e mesmo do grupo social. Sendo assim, com efeito, o website avança sobre a questão, justamente por trazer consigo, conceitos, fragmentos de texto, imagens, links para acesso a textos, legislações, outros sites e mesmo, músicas. Desse modo, necessariamente, a relação entre o contexto social e tecnológico ao qual se insere o educando na atualidade e a possibilidade de meios inovadores para promover a aprendizagem, conforme Bento (2015, [s.p.]), “[...] faz com que o educador tenha que ir muito além do que era ensinado tradicionalmente nos currículos das escolas, em especial na disciplina de história nas décadas

passadas, pois os ensinamentos trazem sempre junto a seus conteúdos orientações formativas ao indivíduo.”

Logo, ressaltamos que o objetivo do website foi promover a sensibilização da comunidade escolar a uma consciência histórica em direitos humanos, de valorização da democracia e de repúdio ao autoritarismo. Por essa razão, a construção do website seguiu a lógica de apresentar dados sobre o currículo do autor deste trabalho, a pesquisa, os livros didáticos que a fundamentaram, para então, pautar o universo dos direitos humanos, sua legislação e extensão, objetivando ressaltar a sua importância para a dignidade de todos os seres humanos.

Por outro lado, a violação dessa dignidade é uma violência e desse modo, infringir sanções ou obstruir o acesso às quatro gerações de direitos humanos, configura-se como uma barbárie. Por isso, a ditadura militar no Brasil recebeu o enfoque no que tange às violações que praticou no período em que exerceu o governo no país, visto que:

Como uma prática racionalmente orientada, o ensino de história deve possibilitar a apreensão de conceitos e categorias que permitam os estudantes pensar historicamente o processo de construção histórico-social de seus próprios meios sociais, produzindo uma compreensão crítica da vida humana e de si mesmos que é fundamental para a efetivação de suas visões históricas de mundo. (BENTO, 2015, [s.p.])

Dessa maneira, entendemos oportuno que o estudante desenvolva a consciência a respeito da realidade inerente ao meio social ao qual se encontra, pois essa compreensão auxilia na sua problematização. Assim sendo, as acepções vinculadas aos direitos humanos e ao próprio ambiente democrático que o circunda, subsidiam a reflexão acerca das problemáticas inerentes a sua comunidade, cidade e país. Por sua vez, a mentalidade que no ser humano se encerra, tem ligação direta para com as informações, ideias e ponderações realizadas sobre si e o mundo, ao longo de sua vida. Por isso, faz-se imprescindível a educação e necessariamente, a História, com vista a subsidiar a análise crítica da realidade social, política e econômica estabelecidas na sociedade e ainda, sensibilizar para a preocupação com a dignidade e bem estar de todos.

Sendo assim, o website criado, foi concebido com a denominação de Contribuições para o Ensino de História, com o endereço eletrônico: <https://www.contribuicoesparaoensinodehistoria.com>. Sua nomenclatura pode ser visualizada em todas as seções, em um logotipo que se localiza no canto superior esquerdo. Ocorrem também, a presença dos símbolos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM), juntamente com o menu de seleção das seções e de uma frase, criada pelo autor para resumir o aprendizado obtido com este trabalho, como referenciado nas considerações finais. Por seu lado, a página de introdução do site é a seção “Apresentação”, na qual se verificam o conceito, a motivação, a finalidade e os destinatários do

trabalho. Encontram-se ainda, a delimitação do tema de concentração, o título da pesquisa, o professor orientador e por fim, as informações referentes ao autor e sua atuação.

Na sequência, elencamos a seção, “Pesquisa”, na qual se encontram, as informações sobre o título e resumo desta pesquisa, as considerações e em breve, o próprio texto da pesquisa, formatado em PDF. A seguir se identificou a seção “Livro Didático”, contendo os títulos dos livros didáticos examinados, a imagem da capa, informações como ciclo, autor, sobre o autor, referência bibliográfica e o link para acessar o capítulo analisado em cada obra, disponibilizado também, no formato PDF. Ressaltamos ainda, que as obras estão divididas e alocadas, segundo sua relação com o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio.

Na seção “Direitos Humanos”, no primeiro item, “Sobre os Direitos Humanos”, apresentamos os conceitos de direitos humanos; direitos humanos de primeira, segunda, terceira e quarta geração; naturalidade, igualdade e universalidade dos direitos humanos. Por sua vez, o item “Sobre os Direitos” ofereceu explicações sobre os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e o direito à greve. No tocante ao item “Sobre a Legislação em Direitos Humanos”, encontram-se os links para acessar a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei Nº 7.783, sobre o direito à greve; a Convenção contra a tortura ou penas cruéis, desumanas ou degradantes de 1984; o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional de 1998; o terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos; as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos; a Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993; a Convenção Internacional para prevenir e punir a tortura; a Lei Nº 9.140 de 04 de dezembro de 1995.

Com relação ao item “Bibliografia em Direitos Humanos” observamos o acesso à leitura dos textos, “O que são direitos humanos”, de Eduardo R. Rabenhorst; “A era dos direitos”, de Norberto Bobbio; “A invenção dos direitos humanos”, de Lynn Hunt; “Conversas sobre Direitos Humanos e prática educativas no espaço escolar”, dos organizadores, Angelo Priori, Delton Aparecido Felipe e Marcio José Pereira; “Cidadania no Brasil: o longo caminho”, de José Murilo de Carvalho; “Cidadania e Direitos Humanos”, “Educação em direitos humanos, do que se trata?”, de Maria Victória de Mesquita Benevides Soares; “Ensino de História, direitos humanos e temas sensíveis”, de Juliana Alves de Andrade, Carmem Zeli de Vargas Gil e Juliana Pirola Balestra. Visto isso, convém ressaltarmos que, encontram-se no final de cada tópico as referências bibliográficas utilizadas para a sua confecção textual e imagética.

No tocante a seção “Ditadura Militar” destacamos no item “Alguns Conceitos Importantes” as definições sobre democracia, ditadura, golpe de Estado, violações aos direitos humanos, repressão, censura, tortura, autoritarismo, subversão e a relação entre direitos humanos

e democracia. Por sua vez, no item “Sobre o Golpe de 1964” situam-se reflexões sobre o contexto da década de 1960, dentre as quais, o link para a Constituição de 1946; o link para a biografia do ex-presidente João Goulart; uma breve reflexão sobre o Golpe de 1964; o viés do Golpe civil e militar; a participação dos EUA; a premissa da “Revolução Redentora”; uma imagem vinculada aos desdobramentos da repressão no regime militar. Para mais, no item, “Sobre a Legislação Repressiva Após 1964”, apreciamos uma caracterização e o link de acesso para o documento oficial dos Atos Institucionais 1, 2, 3, 4 e 5; a Constituição de 1967; a Emenda Constitucional de 1969; a Lei de Segurança Nacional; o Código de Processo Penal Militar; a Lei de Imprensa; a Lei Falcão; a Lei da Anistia; o Decreto-Lei Nº 1077.

Ainda na seção “Ditadura Militar no Brasil” distinguiu-se o item “Sobre o Aparato Repressivo”, no qual ocorreram alguns apontamentos sobre os órgãos de repressão da ditadura militar, como a Delegacia de Ordem e Política Social (DOPS), o Serviço Nacional de Inteligência (SNI), a Operação Bandeirantes (OBAN), os Destacamentos de Operações e Informações – Centros de Operações de Defesa Interna (DOI – Codis). Visto isso, ressaltamos que foram disponibilizadas algumas imagens inerentes aos prédios ocupados por essas instituições no período em que funcionaram, mas também, o link para a lei que deu origem ao SNI. No tocante ao item “Algumas Imagens a Destacar” apresentamos algumas imagens retiradas dos livros didáticos analisados. Por sua vez, no item “Algumas Charges a Destacar”, foram fornecidas algumas das charges mais relevantes encontradas nos instrumentos didáticos pautados. Ademais, no item “Relatos de tortura” como identificamos na denominação, ofertamos alguns fragmentos dos relatos que marcaram as violações aos direitos humanos na história da ditadura militar brasileira.

Encontramos também, na seção “Ditadura Militar no Brasil”, no item “Algumas Referências Sobre a Ditadura Militar”, os links de acesso para os textos, “Legislação e legitimidade durante a ditadura militar: o embate entre as estratégias legais de condenação e de resistência ao IPM 745, instaurado no Paraná em 1975” e “Repressão política na terra das araucárias: A Operação Marumbi em 1975 no Paraná”, de Leandro Brunelo. Ademais, ressaltamos a presença da descrição e acesso ao texto, “A “constitucionalização da violência” em tempos de autoritarismo: violência do Estado aos direitos humanos no Brasil”, dos autores, David Antônio de Castro Netto e Marcio José Pereira, mas também, do volume III da Comissão Nacional da Verdade (CNV).

Para mais, localizam-se os trabalhos de Carlos Fico, “Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar”; “A negociação parlamentar da anistia de 1979 e chamado “Perdão aos torturadores””; “História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso

brasileiro”; o capítulo 2 de “O grande irmão”. Além disso, frisamos a presença de algumas obras de Marco Napolitano, tais como, “MPB: a trilha sonora da abertura política (1975/ 1982)”; “No exílio, contra o isolamento: intelectuais comunistas, frentismo e questão democrática nos anos 1970”; “Historiografia, memória e história do regime militar brasileiro”.

E ainda, na conjuntura da seção “Ditadura Militar no Brasil”, situam-se inclusive, alguns trabalhos de Rodrigo Patto Sá Motta, entre eles, “Os expurgos de 1964 e o discurso anticorrupção na caricatura da grande imprensa”; “A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969”; “O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião”; “As universidades e o regime militar”. Por fim, disponibilizamos o acesso ao texto “A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais”, de Angelo Priori, Lucia Regina Pomari Silvia, Maria Amâncio Verônica e Karina Ipólito.

Por conseguinte, a seção “Para Saber Mais” ofereceu, no item, “Documentários”, algumas informações sobre os documentários selecionados e os links de acesso para os mesmos, sobre os quais, citam-se, “Ditadura Militar no Brasil: 1964 a 1985”; “Os advogados contra a ditadura: Por uma questão de justiça”; “Da Hora” e seus meninos de Recife; “Pra frente, Brasil”; “O dia que durou 21 anos”; “Militares da democracia: militares que disseram não”; “Cidadão Boilesen”; “Conexão Repórter, Dilma Roussef”.

Por sua vez, na seção “Filmes” foram disponibilizados os links de acesso para os filmes, “Zuzu Angel”; “Lamarca”; “O que é isso companheiro?”; “O ano em meus pais saíram de férias”; “Marighella”; “O bom burguês”; “Batismo de Sangue”. Além disso, foram atribuídas informações, dentre as quais, autor, diretor e descrição.

Destacamos também, no item “Canções Censuradas pela Ditadura” a viabilização dos links de acesso para as canções “Apesar de você”, de Chico Buarque; “Comportamento Geral”, de Gonzaguinha; “Jorge Maravilha”, de Chico Buarque; “Tiro ao Álvaro”, de Adoniran Barbosa e Oswaldo Molles; “Vaca Profana”, de Caetano Veloso, interpretada por Gal Costa; “Ela quer morar comigo”, da Blitz; “Cruel, cruel esquizofrênico blues”, da Blitz; “Milagre dos Peixes”, de Milton Nascimento; “Ascender as Velas”, de José Flores de Jesus; “Cálice”, de Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil; “Que as crianças cantem livres”, Taiguara; “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré; “O bêbado e a equilibrista”, de Taldir Blanc e João Bosco; “Alegria, Alegria”, de Caetano Veloso. Ademais, encontram-se disponibilizadas algumas características dessas obras, dentre as quais, autor/compositor, álbum, ano de lançamento e descrição.

Atentamos ainda para a seção “Para Saber Mais”, no tocante ao item “Canções de Rock que se Opõem à Ditadura Militar”, onde acham-se dispostas características como, o autor, o ano

de lançamento, o álbum e a descrição, conjuntamente, com os links das seguintes canções, “A Censura”, da Plebe Rude; “Veraneio Vascaína”, do Aborto Elétrico/ Capital Inicial; “Brasil”, do Detrito Federal; “Somos Milhões”, de As Mercenárias; “Retrocesso”, do grupo, Ratos do Porão; “Miséria e Fome”, da banda, os Inocentes; “Alvorada Voraz”, do RPM; “Mosca da Sopa”, de Raul Seixas”; “Códigos”, da Plebe Rude; “Sinca Chambord”, do grupo, Camisa de Vênus. Por fim, na seção, “Outras Contribuições”, procuramos desenvolver um espaço para serem anexados, outros estudos, fontes e temas, tendo em vista o interesse em prosseguir com atualização do site ao longo do tempo.

Não obstante, concebemos necessário destacar que o desenvolvimento do site ainda não pautou as especificações necessárias para o seu desempenho ideal nos aparelhos celulares. Logo, sabemos que é possível acessar o website por meio desses dispositivos, contudo, a navegação e utilização do mesmo ficam comprometidas. Dessa maneira, nos comprometemos, ao longo do tempo, em aprender a configurar o website para o modo de uso nos celulares e a realizar essa atualização. Desse modo, atentamos que, por hora, o seu pleno funcionamento se realiza apenas nos computadores e notebooks.

Com relação a divulgação desta pesquisa e do website desenvolvido, salientamos a sua realização durante a primeira quinzena do mês de março deste ano de 2021. Em vista disso, ressaltamos que no referido período, utilizamos o website para qualificar a abordagem da temática relacionada aos direitos humanos, nas aulas on line, através do Google Meet e da Plataforma Classroom, junto aos estudantes do Ensino Médio, na escola em que atuamos. Além disso, realizamos uma reunião com objetivo de apresentar essa ferramenta de ensino concebida em conjunto com a pesquisa, para a comunidade escolar. Ademais, destacamos que o convite foi efetivado por meio dos grupos de WhatsApp e a reunião também se procedeu de modo on line.

Nesse contexto, procuramos pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá e, em conversa com a responsável pela divulgação de instrumentos didáticos para as escolas e diretores da região de Maringá, fomos informados que após a defesa da dissertação, devemos encaminhar o texto para o email: nremgaarticulacaoacademica@gmail.com. Além disso, a responsável relatou que fará a análise da dissertação e site para, em seguida, havendo a aprovação, fazer os devidos encaminhamentos.

Nesse âmbito, após a divulgação do site pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, estimamos a realização de palestras sobre a pesquisa desenvolvida, a finalidade do site e as possibilidades de sua utilização pelos professores de História e estudantes. Visto isso, essas palestras poderão ser realizadas por meio do Google Meet, porém, caso o cenário de pandemia

arrefeça e seja possível a realização de forma presencial, procuraremos os diretores das instituições escolares para que possamos combinar os agendamentos.

Por fim, em virtude da pesquisa realizada e em concomitância com as leituras, estudos e reflexões desenvolvidas, conjuntamente, com a elaboração do website, Contribuições para o Ensino de História, no endereço eletrônico: <https://www.contribuicoesparaoensinodehistoria.com>, como material didático de apoio ao professor e ao estudante, disponibilizamos no próximo tópico, nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os direitos humanos se fez como uma grande realização, visto que, não se detinha, sensivelmente, o conhecimento acerca de toda a sua dimensão e amplitude. Do mesmo modo, pensar o contexto histórico da ditadura militar no Brasil, em uma perspectiva de direitos humanos, possibilitou enxergar, veementemente, o quanto a democracia e o Estado de direito são essenciais para o acesso às quatro gerações de direitos humanos, que necessariamente, são fundamentais para a dignidade humana e ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, examinar as coleções de livros didáticos, utilizados nos dois últimos ciclos de escolhas, pelas escolas estaduais do município de Marialva, no Estado do Paraná, para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, no tocante à abordagem dedicada aos direitos humanos e à discussão crítica do conteúdo da ditadura militar brasileira, como evidenciado pela hipótese elencada nesta pesquisa, constituiu-se não somente em avaliar em que medida, essas premissas são identificadas e desenvolvidas nas obras, mas como se realiza o trabalho didático com elas e de que maneira se relacionam ao cotidiano escolar.

Em vista da extensão das obras e do interesse por se destacar a problematização da ditadura militar no Brasil, voltamos nossa atenção para os volumes e capítulos que tratavam deste tema. Esta escolha, por sua vez, determinou o enfoque sobre a repressão, a censura, a tortura, dentre outras violações aos direitos humanos que se ressaltam, notadamente no contexto desse período. Todavia, salientamos a possibilidade e potencialidade de serem verificados e pautados em outras temáticas. Dessa forma, frisamos que o referido estudo é capaz de contribuir para o exercício pedagógico em outros conteúdos contemplados no currículo de História.

Nesse âmbito, constatamos que de fato, em geral, as obras discorreram sobre os elementos constituintes dos direitos humanos, entretanto, salvo raros momentos em que o referido termo recebeu destaque, não se realizaram textualmente, a relação e compatibilização entre aquilo que é citado e o que se constitui como parte integrante das quatro gerações de direitos humanos, sua dimensão e historicidade. Algo que, evidentemente contribui para uma lacuna na aprendizagem dos estudantes quanto ao tema e conseqüentemente, colabora para a alienação social a esse respeito, sedimentada, muitas vezes, nos meios de comunicação de massa. Por isso, entendemos, que o professor precisa realizar esse tipo de ponderação, de raciocínio, a fim de que, o universo dos direitos humanos, se verifique cotidianamente, na consciência e vivência cidadã dos indivíduos.

Da mesma maneira, com relação às diversas violações aos direitos humanos, relevamos a sua ocorrência e descrição nas referidas linguagens de ensino analisadas. No entanto, em semelhança à discussão anterior, também não são associadas, quase sempre, ao entendimento de

violações aos direitos humanos e em especial, a qual dos direitos humanos se verifica o desrespeito. Por essa razão, em vista da problemática que isso nos acarreta, propomos atentar para a necessidade de uma intervenção semelhante a que foi mencionada no âmbito da ação pedagógica do professor. Todavia, entendemos que essa interferência possa se tornar ainda maior, posto que, havendo a identificação do desrespeito, apura-se o debate e conjuntamente, identifica-se a geração e a característica dos direitos humanos violadas. Logo, essa é uma maneira de ampliar o espaço de discussão e implementação da aprendizagem. Ademais, ressaltamos que seria muito proveitoso para esse estudo, a inserção de mais imagens, charges e tirinhas relacionadas as violações aos direitos humanos, mas também, de relatos de tortura, para atribuir uma dimensão mais concreta e sensibilizar os estudantes para o sofrimento das pessoas, que no passado, tiveram sua integridade violada.

Nesse sentido, através da criação do website, Contribuições para o Ensino de História, providenciamos disponibilizar alguns relatos de tortura e imagens, contudo, com relação à iconografia, tivemos que nos preocupar com a Lei Nº 13.709 de 14 de agosto de 2018, também conhecida como, a Lei de proteção de dados pessoais. Dessa maneira, atentamos para a dificuldade em se encontrar e oferecer, imagens referentes ao período, com a habilitação, “Creative Commons”. Por isso, procuramos retirar do conjunto das obras analisadas, fontes para subsidiar e complementar a discussão. Além disso, buscamos disponibilizar documentos para o estudo e pesquisa, dentre os quais, textos acadêmicos, legislações, documentários, músicas e a conceituação de termos que consideramos pertinentes à introdução e discussão acerca dos direitos humanos e da ditadura militar brasileira. Diante disso, a própria forma e lógica, de como foi construído e organizado o sítio eletrônico deteve o interesse em chamar a atenção do estudante para o seu conteúdo, contribuindo assim, ainda, para desenvolvimento da aula ministrada pelo professor.

Por fim, em virtude de tudo o que se vivenciou e se estudou para a elaboração desta dissertação e do referido website, ousamos sintetizar o aprendizado aqui consolidado, em uma expressão, a qual, inclusive integra o site, segundo a perspectiva deste autor, sendo esta, “A humanidade precisa aprender a respeitar as quatro gerações de direitos humanos, do contrário, não mais nos restará, a humanidade”.

REFERÊNCIAS

Legislação:

BRASIL. **Ato Complementar nº 23, de 20 de outubro de 1966**. Decreta o recesso do congresso nacional e autoriza o presidente da república a legislar. Brasília: Presidência da República, [1966]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atocom/1960-1969/atocomplementar-23-20-outubro-1966-364744-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Decreta%20o%20recesso%20do%20congresso,presidente%20da%20república%20a%20legislar.&text=SEGUINTE%20ATO%20COMPLEMENTAR- ,Art.,22%20de%20novembro%20de%201966>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Império do Brasil, [1824]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 02 de mar. de 2021.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro, DF: Congresso Nacional Constituinte, [1891]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 02 de mar. de 2021.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, DF: Assembleia Nacional Constituinte, [1934]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 02 de mar. de 2021.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil, [1937]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 02 de mar. de 2021.

BRASIL. [Constituição de (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte**. Rio de Janeiro: Assembleia Constituinte, [1946]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

BRASIL. [Constituição de (1967)]. **Constituição do Brasil decretada e promulgada pelo Congresso Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, [1967]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969**. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Brasília: Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, [1967]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-898-29-setembro-1969-377568-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 de jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.002, de 21 de outubro de 1969**. Código de Processo Penal Militar. Brasília: Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica de Guerra, [1969]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1002.htm. Acesso em: 14 de jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.003, de 21 de outubro de 1969**. Lei da Organização Judiciária Militar. Brasília: Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica de Guerra, [1969]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del1003.htm. Acesso em: 13 de jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 98.386, de 9 de dezembro de 1989**. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura. Brasília: Presidência da República, [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d98386.htm#:~:text=DECRETO%20No%2098.386%2C%20DE,Prevenir%20e%20Punir%20a%20Tortura. Acesso em: 10 de dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 40, de 15 de fevereiro de 1991**. Promulga a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. Brasília: Presidência da República, [1991]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0040.htm. Acesso em: 14 de jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002**. Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. Brasília: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4388.htm. Acesso em: 14 de jan. de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília: Presidência da República, [1969]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm#:~:text=1%C2%BA.,em%20seu%20nome%20%C3%A9%20exercido.&text=A%20cria

%C3%A7%C3%A3o%20de%20Estados%20e%20Territ%C3%B3rios%20depende%C3%A1%20de%20lei%20complementar. Acesso em: 13 de jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.341, de 13 de junho de 1964. Cria o Serviço Nacional de Informações. Brasília: Presidência da República, [1964]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4341.htm. Acesso em: 11 de jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967. Regula a liberdade de manifestação do pensamento e de informação. Brasília: Presidência da República, [1967]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15250.htm#:~:text=LEI%20No%205.250%2C%20DE%209%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201967.&text=Regula%20a%20liberdade%20de%20manifesta%C3%A7%C3%A3o%20do%20pensamento%20e%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o.&text=Art%20.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20explora%C3%A7%C3%A3o%20dos,federal%2C%20na%20forma%20da%20lei. Acesso em: 11 de jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.339, de 1º de julho de 1976. Dá nova redação ao artigo 250 da Lei nº 4.737 de 15 de julho de 1965, alterado pelo artigo 50, da Lei nº 4.961, de 4 de maio de 1966, e ao artigo 118 da Lei nº 5.682, de 21 de julho de 1971. Brasília: Presidência da República, [1976]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6339-1-julho-1976-357658-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 de jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1979]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16683.htm. Acesso em: 13 de jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.767, de 20 de dezembro de 1979. Modifica dispositivos da Lei nº 5.682, de 21 de julho de 1971 (Lei Orgânica dos Partidos Políticos), nos termos do artigo 152 da Constituição, alterado pela Emenda Constitucional nº 11, de 1978; dispõe sobre preceitos do Decreto-lei nº 1.541, de 14 de abril de 1977, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1979]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6767.htm#:~:text=por%20esta%20Lei.-,Art.,humanos%20fundamentais%2C%20definidos%20na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 23 de jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.140, de 04 de dezembro de 1995. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1995]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19140compilada.htm#:~:text=Reconhece%20como%2

0mortas%20pessoas%20desaparecidas,1979%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 16 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 18 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011.** Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Brasília: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.528%2C%20DE%2018%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202011.&text=Cria%20a%20Comiss%C3%A3o%20Nacional%20da,Art. Acesso em: 16 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em: 3 de mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** diretrizes nacionais. Brasília, 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Declaração e Programa de Viena, de 25 de julho de 1993.** Viena: Conferência Mundial dos Direitos Humanos, [1993]. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>. Acesso em: 11 de dez. de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, [1948]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 15 de dez. de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, de 10 de dezembro de 1984.** Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, [1984]. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na>

Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contr-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/convencao-contr-a-tortura-e-outros-tratamentos-ou-penas-crueis-desumanos-ou-degradantes-1984.html. Acesso em: 15 de dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, de 17 de julho de 1998**. Roma: Conferência Diplomática de Plenipotenciários das Nações Unidas, [1998]. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Tribunal-Penal-Internacional/estatuto-de-roma-do-tribunal-penal-internacional.html>. Acesso em: 22 de jan. de 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana para prevenir e punir a tortura, de 9 de dezembro de 1985**. Cartagena das Índias: Assembleia Geral dos Estados Americanos, [1985]. Disponível em: <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/i.Tortura.htm>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

Bibliografia:

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. De armazém à campo cultivável: A instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem e como diferentes relações como o saber e com a leitura, produzindo subjetividades e sujeitos outros. *Línguas & Letras*. v.6, n.10, p. 249-271, 1º sem. 2005. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/793/674>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

ALVES, Maria H. M. **Estado e oposição no Brasil: 1964-1984**. Bauru: EDUSC, 2005.

AQUINO, Maria A. **A especificidade do regime militar brasileiro: abordagem teórica e exercício empírico**. In: REIS FILHO, D. A (org.). *Intelectuais, história e política: séculos XIX e XX*: Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000, p. 271-289.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: nunca mais**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ASSESSORIA DE IMPRENSA DA CÂMARA MUNICIPAL DE MARIALVA. **História Municipal de Marialva**. Marialva, [s.d.]. Disponível em: <https://www.marialva.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368ncb0&id=1779>. Acesso em: 17 de jan. de 2021.

BENTO, Luiz Carlos. **O saber histórico e o ensino de História: Uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da História**. *Fato & Versões Revista de História*, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/1301>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

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. 370 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre texto e imagens**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (2018). **Reflexões sobre o ensino de História**. *Estudos Avançados*, 32(93), 127-149. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 4. Ed. São Paulo: FTD, 2018. [9º ano]

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2013. [3º Ensino Médio].

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4º Ed. São Paulo: Moderna, 2017. [3º Ensino Médio].

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório: Textos temáticos/ Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. 976 p. Disponível em: <http://www.cev.ap.gov.br/artigo/Comiss%C3%A3o%20Nacional%20da%20Verdade%20-%20Volume%20I.pdf>. Acesso em 08 de mar. 2021.

BRUNELO, Leandro. **Legalidade e legitimidade durante a ditadura militar: o embate entre as estratégias legais de condenação e de resistência no IPM 745, instaurado no Paraná em 1975**. 222 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

BRUNELO, Leandro. **Repressão política na terra das araucárias: a Operação Marumbi em 1975 no Paraná**. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

BRUNELO, Leandro. **Repressão política durante o regime militar no Paraná: o caso da operação Marumbi na terra das araucárias**. Maringá, EDUEM, 2009.

CARDOSO, Maria Abadia. **Ensino de História e livros didáticos: Desafios do tempo presente**. Anpuh-Brasil: 30º Simpósio Nacional de História. Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565097631_ARQUIVO_Textocompleto-MariaAbadiaCardoso.pdf. Acesso em: 13 de mar. 2021.

- CARVALHO, José Murilo de. Introdução: mapa da viagem. In: _____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 7-13.
- COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3ª edição. São Paulo: Saraiva, 2003.
- COUTO, Ronaldo C. **História indiscreta da ditadura e da abertura: Brasil 1964-1985**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar**. Tradução de Maria Helena Carnara Bastos. História da Educação. Pelotas, n.11, p. 5-24, abr. 2002.
- 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.
- IBGE. **Marialva**. Cidades, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/marialva/panorama>. Acesso em 17 de jan. de 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB – Resultados e Metas**. Ideb, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3099585>. Acesso em 17 de jan. de 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB – Resultados e Metas**. Ideb, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4898952>. Acesso em 17 de jan. de 2020.
- FELIPE, Delton Aparecido; PEREIRA, Márcio José. Educar para os direitos humanos. **Conversa sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá: Edições Diálogos, 2019.
- FICO, Carlos. **O golpe de 1964: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.
- GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Baurt: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MAYBURY-LEWIS, Biom; RANINCHESKI, Sonia. **Desafios aos direitos humanos no Brasil Contemporâneo**. Brasília: CAPES/VERBENA, 2011.
- MEZAROBBA, Glenda. **O preço do esquecimento: as reparações pagas às vítimas do regime militar (uma comparação entre Brasil, Argentina e Chile)**. 2007. 472 f. Tese (Doutoranda em Ciência Política). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MUNAKARA, Kazumi. **Livro didático como indício da cultura escolar**. História da Educação. Santa Maira, v.20, n.50, p.119-137, set./dez. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Pro-Posições. v.23, n.3, p.51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>. Acesso em 13 de mar. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NETTO, David Antonio de Castro; PEREIRA, Marcio José. **A “constitucionalização da violência” em tempos de autoritarismo: violência de Estado e direitos humanos no Brasil**. Diálogos, Maringá-Pr, v. 23, p.52 – 77, 2019.

SHAW, Camila. Livro didático, produto do mercado editorial. **Anped**, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/livro-didatico-produto-do-mercado-editorial>. Acesso em 07 de jun. de 2021.

OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. **“O livro didático ideal” em questão: Estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de História (PNLD-2008)**. 2012. 15 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, Luciano. **Ditadura militar, tortura e história: a "vitória simbólica" dos vencidos**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, vol. 26, n. 75, p. 07-25, fev. 2011.

PELLEGRINI, Marcos César. DIAS, Adriana Machado. GRINBERG, Keila. **Vontade de Saber História**. 3. Ed. São Paulo: FTD, 2015. [9º ano]

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIM, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2003.

PRIORI, Angelo; KISCHENER, Manoel Adir. Conversas sobre direitos e dignidade da pessoa humana. In: PRIORI, Angelo; FELIPE, Delton Aparecido; PEREIRA, Marcio José (Org.). **Conversa sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá: Edições Diálogos, 2019.

PROFHISTÓRIA. **Regimento Geral do ProfHistória**. ProfHistória, [s.d.]. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2020.

QEDU. **Marialva: Ideb: 2019**. Qedu, 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2636-marialva/ideb>. Acesso em 17 de jan. de 2021.

QUADRAT, Samantha Viz. **Operação Condor: “Mercosul” do terror**. In: Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, v. 28, n. 1, p. 167-182, 2002.

QUADRAT, Samantha Viz. **O direito à identidade:** a restituição de crianças apropriadas nos porões das ditaduras militares do Cone Sul. In: História, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 167-181, 2003.

RABENHORST, Eduardo R. **O que são Direitos Humanos?** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/01_rabenhorst_oqs_dh.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2020.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Mariene. **Ensinar História.** 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009

SILVA, Roberto Lima da. **Materiais didáticos e as múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais.** Anpuh: XXVII Encontro Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371147152_ARQUIVO_TEXTOANPUH2013MateriaisdidaticoseasmultiplaslinguagensnoensinodeHistoriadosanosiniciais.pdf. Acesso em: 10 de mai. 2020.

SIMÕES, Renata Duarte; RAMOS, Vinícius da Silva; RAMOS, Diego da Silva. **O livro didático e a ditadura militar no Brasil.** Poiésis. Tubarão, v.12, n.12, p. 251-266, jan./jun. 2018.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Livros didáticos de história, importante agente para a história pública. In: RAMOS, Márcia Elisa Teté (Org.). **Conhecimento histórico escolar: sujeitos, práticas, suportes.** Maringá: Edições Diálogos, 2019.

SOARES, Maria V. de M. Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 104, p. 39 – 46, 1998.

SOUZA, Luis Gustavo Veneziani. **A imprescritibilidade do crime de tortura.** Justificando, 27 de jul. 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/07/27/imprescritibilidade-do-crime-de-tortura/>. Acesso em 22 de jan. de 2021.