

JULIANA HACHMANN

***IMPrensa64.PRO.BR* – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA
ESCOLAR SOBRE O GOLPE DE ESTADO DE 1964 POR MEIO DA IMPRENSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade Estadual de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Fávero Arend

**FLORIANÓPOLIS/SC
2016**

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos a:

- Prof^ª Sílvia Maria Fávero Arend

- Prof.^a Luciana Rossato, docente e coordenadora do ProfHistória/UDESC

- Prof. Rogério Rosa (UDESC) e Prof. Henrique Luiz Pereira Oliveira (UFSC)

- Minha família, especialmente Helena de Fátima Vieira, Luiz Felipe e João Lucas Hachmann, Osmarina e Paulo Roberto Vilalva.

- Colegas e equipe ProfHistória UDESC e UFSC

- Paulo Andrés de Matos Villalva, especialmente.

Resumo

Esta dissertação é a apresentação da discussão teórica e metodológica que fundamentou a criação das atividades de investigação histórica escolar produzidas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e publicadas no website <www.imprensa64.pro.br>. O principal objetivo das atividades é buscar aprimorar junto aos estudantes a leitura crítica da imprensa, por meio da investigação de seus discursos durante o período final do governo de João Goulart e de sua participação no golpe de Estado de 1964. A seleção dos temas e documentos utilizados nas atividades foi baseada nas pesquisas históricas sobre a relação entre a imprensa brasileira e o golpe de 1964, que defendem que a sua atuação foi um fator relevante para a deposição de João Goulart e a posterior instauração do regime militar. Já o desenho das atividades foi baseado na metodologia do currículo *Lendo Como um Historiador*, desenvolvido na Universidade de Stanford (Califórnia/EUA).

Palavras-chave: Imprensa, Golpe de 1964, Ensino de História, Uso de Fontes no Ensino, *Lendo Como um Historiador* (*Reading Like a Historian*).

Sumário

Introdução.....	5
1 O governo de João Goulart nos jornais: Reformas de Base, comunismo e golpe de Estado	13
2 A imprensa como fonte documental no Ensino de História.....	33
2.1 Usos de documentos na aula de História.....	33
2.2 <i>Lendo Como um Historiador.....</i>	50
3 Conjuntos Didáticos sobre o golpe de estado de 1964	60
3.1 Etapas da criação.....	60
3.2 Comentários sobre os conjuntos	67
Considerações Finais	75
Referências.....	78
APÊNDICE A – Desenho das Atividades do currículo Lendo como um Historiador .	85
APÊNDICE B – O golpe de Estado foi apoiado pela sociedade brasileira?	86
APÊNDICE C – A população apoiaria medidas urgentes para as Reformas?.....	95
APÊNDICE D – O que podemos saber sobre o papel da imprensa no golpe de 1964?	100
APÊNDICE E – Contra quem foi dado o golpe em 1964?	107
APÊNDICE F – O governo de João Goulart era democrático?.....	114
ANEXO A – Tabela de Estratégias da Leitura Histórica, produzido por Avishag Reisman.....	119
ANEXO B – Atividade “Código de Hammurabi”	120
ANEXO C – Atividade “A vida nas Fábricas”	124

Introdução

Esta dissertação, produzida no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), apresenta os caminhos que encontrei na construção de uma proposta de intervenção didática nas aulas de História que proporcionasse aos estudantes uma leitura crítica da atuação da imprensa em alguns momentos do governo e da deposição do presidente João Goulart no ano de 1964. Para tanto, minha opção foi a produção de algumas atividades de investigação histórica sobre o governo de João Goulart e o golpe de 1964 que utilizam a imprensa como fonte documental. Com a intenção de disponibilizar as atividades aos professores e professoras que tenham interesse em analisar o material produzido e, quem sabe, utilizá-lo em sala de aula, foi criado o site <<http://imprensa64.pro.br>>.

A motivação principal deste trabalho é a importância que, enquanto professora de História no Ensino Fundamental, atribuo à escola, e, especificamente, às aulas dessa disciplina, no aprimoramento da leitura crítica dos estudantes frente a todas as suas fontes de informação, especialmente a imprensa. Compartilho da perspectiva de que a leitura crítica não é um olhar que se desenvolveria “naturalmente”, mas algo que se aprende, inclusive na escola.

Assim, o objetivo principal das atividades produzidas é que os/as estudantes reflitam criticamente sobre os discursos veiculados nos jornais. De acordo com Maria Alice Faria (1996, p. 14), muitas vezes os jornais são vistos pelos/as estudantes como uma fonte legítima de informações, mas são tomados como a única versão possível dos acontecimentos. Além disso, os jornais são, geralmente, tomados como algo neutro na sala de aula (FERREIRA, 2011). Nosso principal objetivo é criar um material pedagógico que incentive os/as estudantes desenvolverem uma outra leitura da imprensa na aula de História.

O meio escolhido para buscar este objetivo foi tomar a imprensa como fonte de investigação¹ sobre um contexto histórico em que a sua atuação foi muito importante: o golpe Estado de 1964. Muitos estudos têm apontado a imprensa como um fator importante para se entender esse processo histórico. A tese de muitas pesquisas é a de que a imprensa foi essencial no processo de difusão de um discurso contra o governo de João Goulart e, depois de sua queda, legitimando o

¹ Para discussões mais amplas sobre a imprensa enquanto fonte ver: AREND; LOHN, 2014; LUCA, 2005; CRUZ; PEIXOTO, 2007; CAPELATO, 2015.

golpe de Estado e o novo regime junto à opinião pública. Para qualificar o impacto da atuação da imprensa nos períodos, os historiadores usam expressões como “dar legitimidade” (SILVA, 2015, p. 32; CHAMMAS, 2012, p. 108), propagar ideias (ABREU, 2006, p. 107), “preparar o clima” (NAPOLITANO, 2014, p. 47), “dar respaldo” (DANTAS, 2014, p. 61), criar consenso (BARBOSA, 2014), “parte dos acontecimentos” (CHAMMAS, 2012) para qualificar a ação da imprensa com relação ao golpe. Já contra o governo de Goulart, a grande imprensa estaria criando um clima de pânico (ABREU, 2006, p. 108-110), conspirando contra (DIAS, 2011) e “desestabilizando” (DANTAS, 2014, p. 61) o governo.

A imprensa, para estes autores, é entendida como um ator social que influencia e sofre influência do contexto em que está inserida. Ela não é vista apenas como um registro dos acontecimentos, mas parte constitutiva dos mesmos (CHAMMAS, 2012). Além disso, os jornais são meios de difundir discursos de caráter político; por isso são, sempre, politicamente comprometidos, e seu discurso nunca é isento (CAPELATO, 2015).

Assim, de acordo com as pesquisas, a imprensa – especialmente os grandes veículos da oposição – atuou “de maneira decisiva” na desestabilização do governo de João Goulart (DANTAS, 2014, p. 61) e sua atuação, defendem, deveria ser incorporada como fator na explicação do processo que levou à deposição do presidente João Goulart em 1964. Alguns autores lembram, no entanto, que, se os discursos da imprensa de fato tiveram impacto nos seus leitores (especialmente segmentos da classe média), foi, em parte, porque dialogavam com problemas que estes leitores e leitoras encontravam no seu dia-a-dia. O discurso da imprensa não teria, assim, se propagado sem a base social que era a insatisfação das classes médias com a situação econômica e com as propostas de João Goulart (AARÃO REIS FILHO, 2001 apud FICO, 2004, p. 37).

Dentre os diversos enfoques a partir dos quais o golpe de Estado de 1964 tem sido abordado, os estudos sobre a imprensa, muitas vezes se filiam à tese *1964, a Conquista do Estado: Ação Política, Poder e Classe*, publicada por René Armand Dreifuss em 1981. Nela, o golpe de Estado é apresentado como um resultado das ações conspiratórias que setores da burguesia ligada ao capital multinacional empreendeu para conseguir chegar ao poder no Brasil. No livro, Dreifuss analisa a atuação do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas Sócio-Econômicas (IPES), ambos financiados com verbas

estrangeiras e de empresários nacionais. Os dois institutos criaram uma grande rede de propaganda ideológica no Brasil, tendo estendido sua atuação, direta ou indiretamente, até os veículos da grande imprensa (ver FICO, 2014, p. 32-37; MELO, HOEVELER, 2014; DELGADO, 2010; SILVA, 2008; MATTOS, 2008).

Alguns estudos historiográficos que abordam a atuação da imprensa também estão interessados em entender, por meio dela, as disputas políticas do período e os termos em que estas disputas eram apresentadas à opinião pública. É o caso de pesquisas tais como as de Rodrigo Patto Sá Motta (2006a; 2013a; 2014).

A maioria das pesquisas historiográficas consultadas, no entanto, não traz uma demonstração do impacto que a imprensa teve na formação da opinião de segmentos da população, nem analisa a qualidade ou intensidade deste. Alguns trabalhos, no entanto, apresentam argumentos neste sentido. Um deles é o de que os jornais tinham importância na sociedade, caso contrário os governos militares não teriam investido tantos esforços para controlá-los, censurando-os ou reprimindo-os (MOTTA, 2013a, p. 65). Outro artigo especula sobre possíveis argumentos que possam demonstrar a influência dos discursos da mídia na opinião pública (MOTTA, 2014). Nele, Rodrigo Patto Sá Motta aponta que os resultados de algumas pesquisas de opinião feitas pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) após a derrubada de João Goulart trazem respostas que se assemelham muito com a justificativa veiculada hegemonicamente pela grande imprensa para a deposição do presidente. Poderia haver, de acordo com Motta, uma relação entre a opinião dos entrevistados e os jornais, sugerindo uma adesão da opinião pública aos discursos da imprensa. Esta poderia ser considerada, assim, uma evidência de que os jornais encontravam eco e conseguiam realmente atuar politicamente junto à população na década de 1960 (MOTTA, 2014, p. 12 e 19).

No entanto, mesmo sem termos evidências que mostrem detalhadamente se a imprensa atingia seus alvos ou não, é consensual na historiografia que existia a intenção dos veículos de comunicação de atuarem no campo do político. Há diversos argumentos neste sentido, alguns dos quais embasados não apenas nos discursos presentes nos jornais, mas em declarações de seus proprietários e/ou editores. É nestes argumentos e em suas fontes que as atividades didáticas foram baseadas.

Além da possibilidade de problematizar criticamente o papel da imprensa nas disputas políticas na sociedade, levar para sala de aula este tipo de ator social

também pode contribuir para a reflexão sobre a *participação de segmentos civis* no golpe de Estado e durante o regime militar. De acordo com Motta:

Analisar os discursos jornalísticos do período abre novas possibilidades para pensar temas candentes na historiografia. Uma das questões em discussão hoje é o apoio civil aos militares, e o debate sobre a existência de consenso social em torno do regime autoritário, na contramão dos trabalhos que enfatizam as lutas e estratégias de resistência. Nessa direção, o estudo da grande imprensa assume importância particular por sua capacidade de influenciar a formação da opinião, ou melhor, das opiniões do público e da sociedade, em uma época em que a televisão ainda estava em consolidação. (MOTTA, 2013a, p. 63)

Parte da historiografia sobre o golpe de 1964 e a ditadura que o sucedeu tem se dedicado a pesquisar o envolvimento dos civis nestes eventos. Este é um movimento recente nesta área de estudos, que se baseia nas análises sobre o papel da sociedade nos regimes fascistas europeus e também na visão de que, no Brasil, se difundiu uma espécie de memória mistificada sobre a ditadura do período de 1964-1985, que enfatiza a ação militar e a ação do Estado. Nesta perspectiva, teria se criado a ideia de que o regime ditatorial teria sido essencialmente “opressor”. As metáforas e símbolos que se criaram para abordar o regime demonstram essa perspectiva: a expressão “anos de chumbo” (que se contraporia ao que teriam sido “anos de ouro” para alguns devido ao chamado “milagre econômico”); a expressão “porões da ditadura” (que trabalha no campo semântico com expressões como “porão”, “subterrâneo”, algo “fora da visão”, “desconhecido”, “escondido”), a ideia de um “regime imposto”, e a ênfase nas lutas e resistências (ROLLEMBERG, 2010, p. 100).

Além disso, teria se tornado recorrente a ideia de que os agentes da opressão seriam os militares, enquanto o restante da sociedade teria adotado uma postura de resistência, ou no máximo, de apatia, motivada pelo desconhecimento sobre o que ocorria no período. De acordo com Denise Rollemberg (2010, p. 100), seria parte de “uma memória estruturada no mito da *resistência*. *Golpe militar, ditadura militar*, [são] sínteses que *absolvem* a sociedade de qualquer responsabilidade (...)”. Esta seria uma memória que conceberia apenas duas posições, opostas, em relação à ditadura: civis e militares.. Isto teria causado um esquecimento ou uma percepção simplista com relação às parcelas da sociedade que apoiaram, de maneiras diferentes, o regime, mesmo não sendo militares (ROLLEMBERG, 2010, p. 102).

De acordo com esta perspectiva, há, então, relações da sociedade com o regime que vão muito além da resistência. Os torturadores não seriam “monstros”, mas seres humanos criados por esta sociedade. Não há um antagonismo inerente entre a sociedade brasileira e o regime autoritário, a tortura, a repressão ou a violência política (ROLLEMBERG; QUADRAT, 2010, p. 13). Excluir a participação de parcelas da sociedade civil no golpe e na ditadura seria desconhecer a História e fechar, assim, “os caminhos para a compreensão do presente” (ROLLEMBERG, 2010, p. 133). Pensar a aceitação e o apoio à violência nos ajudaria entender como a violência de Estado encontra apoio nos dias de hoje, a despeito da vigência do Estado Democrático de Direito (ROLLEMBERG; QUADRAT, 2010, p. 13)

Esta área de estudos vai, então, buscar investigar outro aspecto do regime ditatorial: não a resistência civil e nem somente a opressão militar, mas o apoio que parte da sociedade civil deu, de diferentes formas, ao golpe de Estado e à ditadura, compreendendo-os não como fenômenos externos que vieram tomar de assalto a sociedade brasileira, mas sim como um produto desta sociedade (ROLLEMBERG; QUADRAT, 2010, p. 11).

O que me motivou a buscar levar esta perspectiva para a sala de aula não é só a possibilidade de incorporar abordagens recentes ao ensino, “atualizando-o”. Para além disto, é a ideia de que entender a participação das pessoas nestes eventos autoritários é entender o que possibilitou que o golpe de Estado e a ditadura tenham acontecido e se desenvolvido da forma como o fizeram. É, também, principalmente, como afirma Denise Rollemberg (2010), possibilitar a reflexão, na sala de aula, da responsabilidade de nossas ações cotidianas na sociedade.

No ensino das ditaduras especificamente, já se encontra estas abordagens em algumas propostas didáticas. É o caso, por exemplo, de uma proposta de trabalho com o documentário *Cidadão Boilesen*, que busca levar para a sala de aula a discussão sobre a participação de setores não militares no regime, por meio da participação de Henning Boilesen em sessões de tortura e no financiamento à repressão policial (SOUZA, 2013). Outra proposta é a desenvolvida pelas professoras Vera Carnovale e Alina Larramendy (CARNOVALE; LARRAMENDY, 2010) que levam a indagação de “como foi possível” que o terrorismo de Estado tenha se instalado na sociedade argentina para sala de aula. Para responde-la, apontam exemplos que explicitam que, em muitos casos, a população apoiava ou se

omitia, por diversas razões, quanto à repressão, as torturas e aos desaparecimentos, mesmo quando se tratava de seus conhecidos.

Para o ensino do golpe de Estado de 1964 no Brasil não encontrei propostas semelhantes às citadas. Assim, produzir um produto de caráter didático sobre a participação da imprensa no processo que levou à efetivação do golpe de Estado em 1964 pode ajudar a preencher esta lacuna, sendo um caminho possível aos professores que desejem abordar estas questões em sala de aula.

Mas este também é um trabalho que se propõe a utilizar a imprensa enquanto fonte documental para a investigação histórica em sala de aula. Nossa proposta não é, portanto, a produção de material que sirva a uma aula apenas expositiva sobre o tema, embora esta seja uma metodologia que possui diversos méritos próprios. Mas aqui, a intenção é buscar uma metodologia que transformem os documentos históricos em fontes de investigação escolar sobre o passado, por meio de uma abordagem crítica.

A motivação para tanto vem da hipótese de que a didática da investigação possibilita ao estudante realizar, por meio da prática, a atividade de crítica, fazendo com que ele se engaje intelectualmente no processo, participando ativamente do mesmo. Isto poderia trazer resultados cognitivos mais positivos do que a exposição sobre o assunto. Além disto, possuo uma motivação pessoal para esta abordagem: este tipo de metodologia é um desafio para mim, posto que tenho sido uma professora demais “expositiva”. Assim, pesquisar sobre esta metodologia para o ensino de História pode colaborar, significativamente, para minha prática em sala de aula.

Para desenvolver este trabalho, foi preciso acionar dois campos de saberes distintos: a historiografia sobre a participação da imprensa no golpe de Estado de 1964 e as discussões sobre o uso de fontes documentais no ensino de História. Parte importante desta pesquisa foi a busca por uma metodologia de uso de documentos que propiciasse o desenvolvimento de leituras críticas da imprensa e, ao mesmo tempo, pudesse ser aplicada em atividades de curta duração. Isto porque os conteúdos “golpe/ditadura militar” geralmente são abordados, nos currículos escolares, ao final do ano letivo, quando o tempo para desenvolvimento das reflexões se torna muito escasso.

Para desenvolver esta metodologia parti de leituras teóricas e de análise de algumas propostas de atividades de investigação histórica. O próximo passo do

trabalho foi a produção das atividades. Para os recortes temáticos em relação a imprensa elegeu-se dois temas: 1) o governo de João Goulart; 2) o golpe de Estado de 1964. Foi feita também uma pesquisa nos seguintes acervos digitais: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (HEMEROTECA, 2006), arquivos da TV Tupi no acervo da Cinemateca Nacional (BANCO, 2010), no acervo da Agência Nacional disponível no portal Zappiens, entre outros. No entanto, para utilização nas atividades, dei prioridade a documentos cuja análise já havia sido realizada por outros pesquisadores especialistas na área. As exceções estão indicadas nos comentários das atividades, feitos no capítulo 3. Com estas etapas concluídas, disponibilizei *online* as atividades no *website* do projeto, cujo desenvolvimento foi feito por um profissional da área da informática. O *website* intitula-se *Imprensa64.pro.br* e está acessível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.imprensa64.pro.br/>>.

No capítulo 1, apresento uma síntese dos resultados de pesquisas históricas sobre a atuação da imprensa no governo de João Goulart e no golpe de Estado que o depôs. O objetivo deste capítulo é trazer aos leitores as informações históricas que fundamentaram os recortes de temas e as escolhas de fontes para elaboração das atividades de investigação histórica escolar. A primeira parte deste capítulo, busca contextualizar as principais disputas políticas do período, situando, de maneira geral, as posturas dos veículos de imprensa. A segunda parte é uma narrativa da atuação política dos jornais de oposição à João Goulart em alguns momentos relevantes do período entre agosto de 1961 e início de abril de 1964. Para informações gerais sobre o governo de João Goulart, utilizei obras de síntese sobre o período (FICO, 2015; AARÃO REIS FILHO, 2014^a, 2014b; e MOTTA, 2006b).

No capítulo 2, busco analisar o uso de fontes documentais no ensino de História. A partir dos referenciais de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008), Rosalyn Ashby (2006), Peter Lee (2006) e Antoine Prost (2008), é estabelecido que, no âmbito do ensino de História, é desejável que as fontes documentais utilizadas sejam submetidas à crítica documental. Com este critério, analiso brevemente algumas atividades de investigação histórica escolar e defendo que o currículo *Lendo Como um Historiador* (READING, 2006), produzido na Universidade de Stanford (Estados Unidos), traz uma importante metodologia na incorporação da crítica documental às atividades de sala de aula.

O capítulo 3 é a descrição de como elaborei as atividades para sala de aula, buscando aplicar a metodologia do currículo *Lendo Como um Historiador*, apresentada no capítulo anterior. Neste momento, descrevo as especificidades dos documentos utilizados, exponho as dificuldades encontradas e comento, brevemente, os objetivos de cada conjunto didático elaborado. Estes, por sua vez, podem ser visualizados no *website* do projeto, acima mencionado, ou nos apêndices desta dissertação.

1 O governo de João Goulart nos jornais: Reformas de Base, comunismo e golpe de Estado

Se por ator político se entende todo ator coletivo ou individual capaz de afetar o processo de tomada de decisões no sistema político, o jornal (...) tem de ser considerado como um verdadeiro ator político. Seu âmbito de atuação é o da influência, não o da conquista do poder institucional ou da permanência nele. (BORRAT, 1989, p. 67, tradução nossa)

João Belchior Marques Goulart, popularmente apenas “Jango”, nasceu em uma família de estancieiros sul-riograndenses. Sua família foi amiga pessoal de Getúlio Vargas sendo que João Goulart era cunhado de Leonel Brizola. Filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ocupou cargos de destaque dentro do mesmo partido e na política brasileira nas décadas de 1950 e 1960. Foi Deputado Estadual e Federal, Presidente do PTB, ministro do Trabalho no último governo de Getúlio Vargas (1953-1954) e, por duas vezes, foi Vice-Presidente do Brasil, eleito nos pleitos que escolheram para a presidência Juscelino Kubitschek (1955) e, depois, Jânio Quadros (1960). Com a renúncia de Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961, João Goulart assume a presidência do país sob um regime parlamentarista, governando ao lado de um primeiro-ministro. Após a realização de um plebiscito no início de 1963, o país retorna ao sistema presidencialista e João Goulart manteve-se no cargo de presidente até sua deposição pelo golpe de Estado no início de abril de 1964.

Logo após a deflagração do golpe de Estado, João Goulart saiu do Brasil e passou a residir, como exilado, no Uruguai. De lá, ainda participou de alguns momentos da vida política brasileira, como na ocasião da formação da Frente Ampla (1966-1968), que buscava articular o retorno do Brasil ao regime democrático. Em 1973, João Goulart se mudou para a Argentina, onde permaneceu até sua morte em 1976, ainda no exílio.

O contexto político do governo de João Goulart possuía determinadas características. Caio Navarro de Toledo (2004) aponta para a polarização política existente em torno dos debates sobre diferentes projetos para o país. Grupos políticos de diversas orientações atuavam em diversos “espaços de poder”. Além dos tradicionais partidos políticos, as organizações consideradas de esquerda e/ou

populares ou de direita cresciam e se solidificavam, atuando no campo, nas ruas e nos parlamentos.

Daniel Aarão Reis Filho (2014b, p. 79-80) chama atenção para as entidades estudantis, sindicais e camponesas que atuaram nos debates por todo o país: além da União Nacional dos Estudantes (UNE), da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), das Ligas Camponesas e diversos sindicatos rurais e urbanos, que já existiam anteriormente, o governo de João Goulart viu surgir o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), em 1962, e a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (Contag), em 1964. Somando-se a isto, líderes sindicais e camponeses, políticos ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) – que atuava na ilegalidade – e a setores nacionalistas uniam-se nos parlamentos, angariando força política significativa. Havia, assim, a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), que já atuava desde 1956, a Frente de Mobilização Popular (FMP), criada em 1962, e a Frente Progressista de Apoio às Reformas de Base, de 1963. É evidente que estas organizações não são um bloco homogêneo (PACHECO, 2012, p. 29). As discordâncias e disputas entre os setores da esquerda eram recorrentes, fazendo-as oscilar entre posições de apoio e de oposição a João Goulart.

Uma das pautas, que marcou decisivamente a conjuntura política do governo João Goulart, foram as chamadas “Reformas de Base”. Elas eram um conjunto de propostas de mudanças em diversos setores que iriam, de acordo com Moreira (2011), em direção de uma economia voltada aos interesses nacionais, à ampliação da cidadania, à redistribuição de rendas e bens e ao incremento do mercado interno. Daniel Aarão Reis sintetiza os objetivos das reformas de base da seguinte maneira:

A **reforma agrária** pretendia distribuir terra aos camponeses, expropriando-a dos grandes proprietários que seriam indenizados com títulos da dívida pública. Assim, seria possível aumentar a produção de alimentos, abastecer as cidades e ampliar o mercado interno. A **reforma urbana** tinha o objetivo de regulamentar o mercado imobiliário, protegendo os inquilinos. A **reforma educacional** visava adequar currículos e pesquisas às demandas da chamada realidade nacional e mobilizar a sociedade para liquidar o analfabetismo. A **reforma do estatuto dos capitais internacionais** enfatizava a regulamentação das remessas de lucros para o exterior. A **reforma bancária** disciplinaria a especulação e o mercado financeiro. A **reforma política** tinha por fim a efetiva universalização do voto, incluindo soldados e graduados das Forças Armadas, e, principalmente, os analfabetos que constituíam quase 50% da população adulta. (AARÃO REIS FILHO, 2014b, p. 78, grifo nosso).

Os programas de reformas, a Política Externa Independente (não alinhada com os Estados Unidos), as aproximações com as consideradas esquerdas, assim como a associação direta de João Goulart ao legado de Getúlio Vargas fizeram com que diversos segmentos da sociedade brasileira firmassem sua oposição ao governo do referido presidente. Parte desta oposição à João Goulart teve seu início no período em que este atuou como Ministro do Trabalho no governo de Getúlio Vargas. À época, João Goulart foi o responsável pela proposta de um aumento de 100% no valor do salário mínimo. Desde essa época, João Goulart era “mal visto” por alguns setores da oposição (FICO, 2015, p. 42).

As propostas de reformas aglutinavam as elites latifundiárias e conservadoras a alguns setores empresariais “modernizantes” (AARÃO REIS FILHO, 2014a, p. 37). A ideia de uma democracia liberal, com pouca intervenção do estado e limitada participação popular (atribuída ao pensamento conservador e ao liberalismo-oligárquico) se chocaria com as reformas de base. O mesmo poderia acontecer com os interesses de setores, nacionais ou não, ligados ao capital internacional (DOMINGOS, 2008; TOLEDO, 2004; NAPOLITANO, 2014, p. 43-44). Ainda, era possível agregar à oposição setores das classes médias, ou seja, pequenos-proprietários, profissionais liberais, professores/as, membros das Forças Armadas, etc. A adesão dessas pessoas estaria associada ao receio de que a sua posição social fosse rebaixada, como consequência da implementação das reformas (AARÃO REIS FILHO, 2014b, p. 37). Soma-se a isto o receio de que Goulart se tornasse um líder “populista”, aos moldes do que foram Juan Perón, na Argentina, e Getúlio Vargas, no Brasil.

Não podemos esquecer mais um importante motivo que levou ao aumento ou à união da oposição contra João Goulart: o anticomunismo que florescia em um contexto internacional de acirramento da Guerra Fria, especialmente na América Latina. No Brasil dos anos de 1960, a militância anticomunista já era antiga. Além do anticomunismo difuso nos discursos liberais da imprensa, por exemplo (ver MOTTA, 2000), várias organizações já funcionavam no país, como a Cruzada Brasileira Anticomunista e a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (MOTTA, 2006b, p. 130). O medo da perda de liberdades e, especialmente, o medo de que o comunismo ateu viesse proibir, violentar ou suplantar os valores e práticas do cristianismo e (AARÃO REIS FILHO, 2014, p. 37) já alimentavam o temor ao regime soviético em muitos segmentos da população.

Mas, o final dos anos de 1950 foi sacudido por um novo processo: a Revolução Cubana, que, vale lembrar, instaurou um governo que lançou mão de expropriações para realização de uma reforma agrária no país. A posterior guinada de Cuba ao socialismo e sua aliança com o bloco soviético alteraram significativamente a geopolítica da América Latina, trazendo o “perigo do comunismo” para o quintal dos Estados Unidos, e também do Brasil. Assim, no início dos anos de 1960, o discurso do anticomunismo encontrou um contexto fértil para se desenvolver. Cuba se transformou em um exemplo de aproximação entre nacionalismo (característica atribuída a João Goulart e a alguns setores das esquerdas) e comunismo. Daniel Aarão Reis afirma o seguinte a respeito do processo em Cuba:

(...) era mais uma revolução nacionalista, como na China e no mundo árabe, que transitava para o socialismo, e este sinal estimulava sonhos e inquietações. Entre os revolucionários, germinava a ideia de fazer do nacionalismo a antessala do socialismo. Entre os conservadores, brotavam a dúvida e o medo das bandeiras nacionalistas – em que medida, uma vez realizadas, elas não poderiam levar de roldão a ordem capitalista vigente? (AARÃO REIS FILHO, 2014, p. 24)

Assim, nacionalismo e comunismo poderiam estar associados. De acordo com Carlos Fico (2015, p. 43), vários outros motivos fizeram com que João Goulart fosse visto, inclusive pelos militares, como um político próximo ao comunismo: sua aproximação com o sindicalismo (a partir da qual Goulart seria acusado de incentivar greves), a nomeação de pessoas ligadas ao PCB, CGT ou sindicatos para cargos políticos ou administrativos e até mesmo sua viagem à China comunista. Durante a década de 1960, surgem mais alguns grupos anticomunistas no país, como: Liga Cristã contra o Comunismo, Patrulha da Democracia, Cruzada Cristã Anticomunista, além do Movimento Anticomunista e do Comando de Caça aos Comunistas, que apostavam em ações de cunho terrorista (MOTTA, 2006b, p. 130-132). Além destas, no início da década de 1960 surgiram diversas outras organizações de oposição a João Goulart, representando ou unindo diferentes segmentos sociais. Um dos primeiros é o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que surgiu em 1959, seguido pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES), de 1961 (ambos financiados com verbas de empresários e dos Estados Unidos), e a frente Ação Democrática Parlamentar (ADP), criada em 1961, com a adesão de mais de cem parlamentares já nos primeiros dias de sua criação (MOTTA, 2006b, p. 132). Todas

estas instituições, apesar de suas diferenças, se caracterizaram por uma ação de oposição a João Goulart e pela disseminação do discurso anticomunista no país (AARÃO REIS FILHO, 2014b, p. 80).

Concomitante à atuação nos parlamentos e nas ruas, às greves, às conspirações, outra forma de ação política, usada tanto pela oposição quanto pelos setores que apoiavam João Goulart e/ou as Reformas, era a disseminação de ideias e valores por meio da propaganda política nos veículos de comunicação para desestabilizar o governo ou, mais à frente, buscar legitimar o golpe de Estado.

Um dos principais setores que atuaram na área da propaganda política foi o complexo IPES/IBAD. O IBAD atuou na imprensa por meio da publicação, com recursos próprios, de uma revista mensal chamada *Ação Democrática*. Durante todo o período em que foi editada, o assunto principal da revista foi o anticomunismo. Não bastasse isto, o Instituto chegou a alugar um jornal, *A Noite*, que passou abruptamente de uma postura a realizar oposição a João Goulart (FICO, 2015, p. 45).

Já o IPES se organizava em diversos “Grupos de Estudo e Ação”. Um destes era o Grupo de Opinião Pública, cujo objetivo era disseminar na imprensa os discursos e informações produzidos pelo IPES, por meio de envio de materiais por correspondência, chamadas telefônicas, distribuição de cartilhas, etc. A imprensa era vista como uma forma eficaz de chegar à opinião pública (SILVA, 2008). O IPES mantinha relações com diversas empresas de comunicação, tais como, a TV Record, o grupo Folhas, *O Estado de São Paulo* e as Organizações Globo (DIAS, 2011).²

Tanto o IPES quanto o IBAD, instituições “irmãs”, tinham a característica de integrar diversos segmentos contrários ao governo de João Goulart, entre políticos, militares, empresários e latifundiários. Em determinado momento, o IPES chegou a ter cerca de quinhentos associados (DIAS, 2011). Embora este número não seja grande, o IPES conseguia difundir sua mensagem devido à sua capilaridade e à atuação por meio de setores estratégicos na propaganda política. Atribui-se grande importância política ao resultado desta atuação conjunta dos dois institutos e das empresas de comunicação. Segundo Luiz Antonio Dias (2011):

² Além disto, o grupo IPES/IBAD também agia diretamente junto ao Congresso Federal por meio de *lobby*, e financiava a divulgação e realização de manifestações de rua contra o governo de João Goulart (DIAS, 2011, p. 6).

Nesse sentido, a pregação desses jornais e do complexo IPES/IBAD é completamente consoante, promovendo uma relação simbiótica. O complexo, através de suas ligações com os empresários da imprensa, acabava por influenciar na linha política dos jornais. Desta forma, através de notícias e editoriais “trabalhados” dirigidos contra o governo, não foi difícil criar um clima de pânico na sociedade que acabou favorecendo o golpe militar (DIAS, 2011, p. 8).

Além disto, havia outro tipo relação da imprensa com a oposição. É importante considerar que muitas das famílias que eram donas das empresas de comunicação se opunham ao governo de Goulart. É o caso da família Mesquita, proprietária do jornal *O Estado de São Paulo*. Alguns autores que se dedicaram a estudar o referido jornal, atribuem um posicionamento político de caráter liberal³ aos Mesquita, o que os colocaria na oposição tanto ao governo de João Goulart quanto à ideia do comunismo. Além disso, a família Mesquita possuía uma relação conturbada com o governo de Getúlio Vargas, ao qual, vale lembrar, João Goulart era associado. Durante o Estado Novo, o jornal foi expropriado, se transformando em um órgão de imprensa do Estado. Os Mesquita se exilaram apenas retomando o controle do jornal após o fim do Estado Novo. Soma-se a isto, ainda, o fato que os proprietários do jornal eram amigos pessoais de Carlos Lacerda, jornalista e político de oposição a Getúlio Vargas e a João Goulart, editor do jornal *Tribuna da Imprensa*, e possível candidato presidencial pela União Democrática Nacional (UDN) para as eleições que aconteceriam em 1965.

Não por acaso, o jornal *O Estado de São Paulo* foi um baluarte do processo de desestabilização do governo de João Goulart, assim como um dos pilares do apoio midiático ao regime militar instaurado após sua deposição. Sabe-se que tanto Julio de Mesquita Filho, dono do Estadão, quanto Ruy, seu filho, admitiram ter “conspirado” pessoalmente junto a membros das Forças Armadas contra o governo de João Goulart. Reuniões com militares aconteciam na casa de Ruy para discutir os problemas do governo e a ameaça de um possível golpe de Estado de João Goulart no país (A IMPRENSA, 1984). O pesquisador Audálio Dantas relata que: “Em entrevista [Ruy] que me concedeu em 2005, o jornalista Ruy Mesquita, diretor do Grupo Estado, afirmou, ao ser perguntado sobre o apoio dado por seus jornais ao

³ Sobre a perspectiva Liberal do jornal, Luiz Antonio Dias (2011, p. 7) afirma o seguinte: “o jornal sempre apresentou uma visão elitista, criticando os movimentos sociais, nem tanto pela sua essência, mas, principalmente por sua forma de ação. No entanto, o liberalismo do Estadão não era tão inflexível, ao menos quando lhe interessava. As intervenções militares na vida política do país raramente receberam críticas do jornal”.

golpe: ‘Não só apoiamos, como conspiramos’” (DANTAS, 2014, p. 67). Até mesmo armamento para um eventual confronto foi comprado pelos Mesquita (A IMPRENSA, 1984).

Sabe-se também que Julio de Mesquita Filho foi o autor do documento conhecido como “Roteiro da Revolução”, onde detalhava medidas que deveriam, segundo sua concepção, ser tomadas após a deposição de João Goulart. Sobre este documento, Elio Gaspari (2014) afirma o seguinte:

Redigida com a colaboração do advogado Vicente Ráo (...) foi a primeira [proposta] a chamar-se Ato Institucional. Sugeriu a dissolução do Senado, Câmara e assembleias legislativas, anulava o mandato dos governadores e prefeitos, suspendia o habeas corpus e pressupunha que seria a primeira de uma série. (GASPARI, 2014, p. 123)

Roberto Marinho, diretor das Organizações Globo e editor do jornal *O Globo*, também se envolveu diretamente em conspirações com militares. Em entrevista cedida em 1977, Roberto Marinho teria afirmado que o general Humberto Alencar Castelo Branco o visitava com frequência em sua própria residência, no período anterior ao golpe de Estado. O militar afirmava que “as forças armadas só agiriam se fossem estimuladas pela opinião pública” (DULLES, 1979, p. 303).

Por outro lado, há também o exemplo do jornal *Correio da Manhã*, que não participou, até onde sabemos, de nenhuma conspiração ligada aos militares ou ao IPES/IBAD, mas contribuiu na campanha de desestabilização do governo. O *Correio*, de tradição “liberal-oligárquica”, se oporia às propostas de João Goulart e às demandas das esquerdas. Seu discurso configurava uma oposição mais moderada à João Goulart, adotando, porém, um discurso abertamente golpista em março de 1964 (CHAMMAS, 2012).

Ao longo dos anos de seu governo, a imprensa brasileira contribuiu para formar imagens de João Goulart que eram utilizadas politicamente. Maria Rosa Duarte de Oliveira (1993) pesquisou a imagem de João Goulart em três jornais da grande imprensa (*O Estado de São Paulo*, *Folha de São Paulo* e *Última Hora*). Segundo a autora, a *Folha de São Paulo* permaneceria em ambivalente com relação a João Goulart, enquanto os jornais *O Estado de São Paulo* e a *Última Hora* assumiriam posições, sendo o primeiro “assumidamente desfavorável” e o segundo, favorável ao presidente. As qualificações desfavoráveis a João Goulart, encontradas pela autora nos editoriais dos jornais, seriam as imagens de: indivíduo “passivo”,

manipulável (especialmente pelos comunistas), corrupto, incapaz, indivíduo que age guiado pelo desejo de derrotar Carlos Lacerda (político da UDN, então governador da Guanabara, jornalista reconhecido por sua oposição a Getúlio Vargas), politicamente desorientado e incapaz, perpetrador do trabalhismo de Getúlio Vargas. No outro extremo, João Goulart era representado como um genuíno líder popular, sinônimo do poder do povo e modernização do país.

As imagens negativas de João Goulart também foram identificadas por Rodrigo Motta (2006a, p. 180). João Goulart seria, de acordo com a oposição, “corrupto, demagogo, autoritário, comunizante, indeciso, malicioso, ingênuo”. Segundo o autor, pode-se sintetizar as imagens veiculadas pela imprensa de oposição de “direita” e pela imprensa de esquerda da seguinte maneira:

No campo conservador, a perspectiva dominante era que Goulart seria uma figura perigosa. Por um lado, era malvisto dada sua condição de herdeiro do legado varguista, com tudo que esse título implicava, ou seja, a defesa de posturas populistas, nacionalistas e simpáticas a intervencionismo estatal. (...) Jango tinha outra característica particularmente ameaçadora: os laços que nutria com grupos de esquerda, notadamente o Partido Comunista. (...) Para a esquerda, ao contrário, a imagem de Goulart era positiva. Ele era considerado um político sensível aos anseios populares e preocupado com a gravidade dos problemas sociais que dilaceravam o país. (...) Ele era atacado também, só que com argumentos diferentes dos utilizados pelos conservadores: reclamava-se de sua indecisão em engajar-se com toda a força no projeto reformista; com frequência, criticavam-no por adotar posições ambíguas, inspiradas numa estratégia de agradar aos dois lados (ou blocos) em conflito. (MOTTA, 2006a, p. 45-46)

Após a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart passou por uma tentativa de golpe de Estado que visava impedi-lo de assumir a Presidência da República. No dia da renúncia, o vice presidente estava fora do país, mais precisamente na China, em missão diplomática. Os ministros militares se posicionaram contra a volta de João Goulart, com o argumento de que seu retorno seria “inconveniente” ao país.

Quando o impasse se instaurou, o cunhado de João Goulart, Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul pelo PTB, articulou uma intensa campanha para garantir a posse do político na presidência. Para tanto, Leonel Brizola criou a “Rede da Legalidade”, em 27 de agosto de 1961. A “Rede da Legalidade” era uma cadeia de rádios que transmitiam programação em prol do cumprimento legal da Constituição, isto é, o retorno e a posse de João Goulart. A campanha pela legalidade ganhou adesão de inúmeras rádios e jornais impressos. A maior parte da grande imprensa nacional uniu-se ao coro anti-golpista e defendeu a Constituição,

com exceção, dos jornais *O Globo* e *O Estado de São Paulo*, que defendiam a intervenção das Forças Armadas para impedir que João Goulart assumisse (ABREU, 2006, p. 111). A campanha da Legalidade ganhou também a adesão do Comandante do III Exército Brasileiro no Rio Grande do Sul (FICO, 2015, p. 44).

Assim, João Goulart e a Rede da Legalidade tiveram a seu lado, em 1961, amplo apoio de veículos de comunicação e também de setores militares. Isto foi decisivo para que os ministros e outros parlamentares golpistas recuassem, concordando com a entrega da Presidência a João Goulart. Uma condição, no entanto, foi colocada: a mudança no regime para o sistema parlamentarista, diminuindo os poderes constitucionais do presidente. Assim, no dia 2 de setembro de 1961, foi instaurado no país o parlamentarismo, tendo João Goulart assumido a presidência no dia 7 do mesmo mês, passando a governar junto ao Primeiro-Ministro Tancredo Neves. Esta foi a primeira grande crise política do governo João Goulart, cuja permanência no poder foi garantida com intensa mobilização de diversos setores da sociedade, como o próprio PTB, a Cadeia da Legalidade, setores legalistas das Forças Armadas, políticos liberais e a grande imprensa.

O ano seguinte, 1962, marcaria um aumento no envolvimento popular no governo João Goulart. Neste ano, as propostas das reformas de base começam a surgir, como respostas às reivindicações populares que passaram a se intensificar neste ano (AARÃO REIS FILHO, 2014b, p. 32-33). De acordo com Carlos Fico (2015, p. 46), as propostas para as Reformas de Base não possuíam ainda um texto bem definido, aparecendo, para muitos, como ideais vagos, por vezes tidos como um discurso demagógico por parte do governo. Esta característica levaria à possibilidade de associação com ideais comunistas, o que seria, de acordo com o historiador, um dos motivos pelos quais as Reformas de Base assustaram as elites. Segundo o autor:

Tão amplas perspectivas, entretanto, não se consolidavam em projetos concretos, servindo mais como discurso político que acabava por assustar as elites políticas conservadoras, os empresários e parte da classe média (FICO, 2015, p. 46).

Além disto, a aprovação da Reforma Agrária encontrava uma dificuldade no texto constitucional, que assegurava ao proprietário o direito à indenização prévia, em dinheiro (Artigo 141 da Constituição de 1946). Esta cláusula inviabilizaria a execução de uma reforma rápida e ampla, que seria, segundo Cássio Silva Moreira

(2011, p.298-300), a proposta de João Goulart. A saída encontrada pelo governo seria, já em 1962, foi pressionar o Congresso para a aprovação de uma alteração no texto da Constituição e para a aprovação do plano reformista. Assim, se propôs alterar o parágrafo 16 do artigo 141, eliminando as palavras “prévia” e “em dinheiro” para caracterizar a indenização das terras expropriadas. Também o artigo 147 sofreria modificações, passando a ter o seguinte texto: “a) o uso da propriedade é condicionado ao bem-estar social” e “b) a União promoverá a justa distribuição da propriedade e o seu melhor aproveitamento, mediante desapropriação por interesse social, segundo os critérios que a lei estabelecer”. Estaria regulada assim, a desapropriação por interesse social, e o pagamento da indenização poderia ser feito com títulos da dívida pública, viabilizando a Reforma (MOREIRA, 2011, p. 298). Segundo Caio Navarro de Toledo (2004) estas propostas passou a ser considerada pela oposição uma saída radicalizada para a realização da Reforma de Base. O governo começou a sofrer graves “ataques” já neste ano:

Desde essa época [1962], entidades ruralistas, setores da Igreja católica, partidos liberais conservadores (UDN e setores majoritários do PSD) e a grande imprensa, por exemplo — radicalmente contrários à revisão constitucional — fizeram campanha nacional contra a chamada reforma agrária “radical” do governo (TOLEDO, 2004, p. 21-22).

Para o jornal *O Estado de São Paulo*, as reformas – especialmente a alteração na Constituição requerida por João Goulart para levar à cabo a Reforma Agrária e, posteriormente, a ideia da aprovação por decreto – seria o instrumento utilizado pelo presidente ampliar seus poderes, trazendo, assim, inúmeros malefícios à nação. Os jornais que apoiavam João Goulart, como o *Última Hora*, possuíam um discurso contrário, cujo enfoque era o grande avanço que as reformas trariam ao país, libertando o Brasil do suposto estágio “feudal” em que se encontrava (OLIVEIRA, 1993).

É deste ano a criação da Campanha da Mulher pela Democracia (Camde), uma associação de oposição ao comunismo no Brasil. A Camde militava especialmente no campo da propaganda política, com a distribuição de telegramas, folhetos e participação em programas de rádio a fins de disseminar a mensagem anticomunista. Além disto, a Campanha também agia por meio de convocação a manifestações de rua e em eventos políticos (PRESOT, 2010, p. 80). A Camde foi criada com verba do Ipes e apoio pessoal de Roberto Marinho, dono das

Organizações Globo. A inauguração da Campanha, inclusive, foi feita dentro das dependências do jornal *O Globo*, no Rio de Janeiro.

Deste ano de 1962 data também a passagem pelo Brasil da “Cruzada do Rosário”, movimento internacional de luta anticomunista, iniciado pelos Estados Unidos. No Brasil, a passeata teve a participação da Campanha da Mulher pela Democracia e teve um número estimado de aproximadamente um milhão e meio de pessoas (PRESOT, 2010, p. 81). Vale lembrar que ao final de 1962 o mundo viu a América Latina protagonizar uma importantes cena da Guerra Fria com a Crise dos Mísseis, envolvendo Cuba, União Soviética e Estados Unidos, em outubro deste ano.

1962 também foi ano de eleições para os governos dos estados e parte dos membros do Congresso Federal – a última eleição que foi realizada antes do golpe de Estado e da instauração da ditadura⁴. O PTB aumentou significativamente de deputados e senadores, tornando-se o segundo maior partido do Congresso Nacional, abaixo apenas da UDN. No entanto, a agremiação política não era maioria nem na Câmara dos Deputados nem no Senado. Nestas eleições, setores da imprensa de oposição, especialmente *O Globo* e *O Estado de São Paulo* teriam participado intensamente da campanha, criando uma polarização entre os candidatos acusados de defenderem o comunismo e aqueles que seriam democratas (ABREU, 2006, p. 117).

No Congresso Nacional, 1962 também foi o último ano do curto sistema parlamentarista recém instaurado no país. Tancredo Neves deixou o cargo, sendo sucedido por dois outros ministros ainda neste ano. Ao final de 1962, setores populares faziam pressão para a antecipação do plebiscito sobre o regime de governo vigente no país, que estava previsto para 1964. Cedendo à pressão popular, ao desejo de João Goulart e também de membros da oposição interessados em participar da disputa presidencial que se realizaria em 1965, o Congresso Nacional antecipou o plebiscito para o dia 06 de janeiro de 1963.

Poucos dias antes da votação, João Goulart fez o reajuste do salário mínimo com um aumento de 75% no seu valor. Como sugere Carlos Fico, possivelmente

⁴ Muitos dos candidatos da oposição foram financiados pelo IBAD. A origem do dinheiro repassado pelo IBAD foi alvo de uma Comissão Parlamentar de Inquérito montada no ano seguinte, em 1963. Os parlamentares não conseguiram provar a fonte dos financiamentos, mas a CPI – que envolveu ainda o IPES – também não foi conclusiva. Mesmo assim, o IBAD foi fechado neste ano. Atualmente, sabe-se que o dinheiro que o IBAD repassava aos candidatos vinha dos Estados Unidos, que gastou cerca de 5 milhões de dólares com as campanhas eleitorais de 1962 no Brasil (FICO, 2015, p. 45).

como uma consequência disto, mas também de ampla campanha feita por meio da imprensa, por setores tanto de apoio como de oposição a João Goulart, a volta ao presidencialismo teve ampla maioria de votos no dia 6 (FICO, 2015, p. 45). Isto significou que João Goulart retomou, em 1963, os poderes atribuídos ao Presidente, incluindo a possibilidade de aprovação de medidas via Decreto Presidencial.

O retorno ao presidencialismo se deu em um contexto de grande tensão econômica. O país enfrentava problemas como inflação, a dívida externa, déficit e recessão. De acordo com Caio Navarro de Toledo (2004, p. 14-15), havia grande antagonismo no debate político entre os diversos segmentos sociais, a respeito dos caminhos para a superação da crise econômica pela qual passava o país.

Uma das últimas medidas apresentadas pelo governo de Goulart sob o parlamentarismo foi o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico-social: 1963-1965. Planejado como uma forma de combate aos problemas econômicos do país, o plano, já em meados de 1963, começou a sofrer ataques de diversos espectros políticos. Para alguns setores da esquerda, especialmente, o plano foi criticado por suas medidas de arrocho contra os trabalhadores. Antes do final do ano, o plano já era tido como um fracasso (TOLEDO, 2004, p. 14-17).

Além disso, o programa das reformas continuava paralisado no Congresso Nacional. O governo continuava buscando meios de pressionar os parlamentares, que não haviam aprovado nenhum dos projetos de lei encaminhados a respeito da Reforma Agrária, por exemplo. O debate sobre as reformas continuava no Parlamento, nos movimentos populares e na imprensa.

Em 12 de setembro deste ano, eclodiu a chamada Revolta dos Sargentos, que reivindicava direito a voto e que se assegurasse que os sargentos que haviam sido eleitos nas últimas eleições assumissem e/ou concluíssem seus mandatos. João Goulart se posicionou, publicamente, favorável à reivindicação dos militares rebelados. Devido a isto, sofreu severas acusações de estar apoiando a indisciplina e a quebra da hierarquia militar – fatores muito caros ao funcionamento das Forças Armadas (FICO, 2015, p. 48).

De acordo com Alzira Alves de Abreu (2006, p. 117), os discursos anticomunistas se intensificaram em muitos jornais do país após o ocorrido. Setores da imprensa que haviam apoiado a Rede da Legalidade começaram a se distanciar do presidente neste momento. O *Jornal do Brasil* em seu editorial “Basta!” defendia

a necessidade de uma intervenção militar para derrubar João Goulart (ABREU, 2006, p. 119).

No mesmo mês, Carlos Lacerda, deu uma entrevista ao jornal norte-americano *Los Angeles Times* na qual acusou o governo de João Goulart de ter tendências subversivas e comunizantes. Disse, ainda, que, por isto, seu governo duraria no máximo até o final daquele ano, posto que as Forças Armadas provavelmente o tirariam da Presidência ou “tutelariam” o resto de seu mandato. As declarações de Carlos Lacerda se espalharam pelo país (FICO, 2015, p. 48).

No dia 4 de outubro, João Goulart enviou ao Congresso Nacional um pedido de Estado de Sítio com duração de um mês. Após conselhos de políticos próximos, no dia 07 Jango retirou o pedido. À época, a imprensa especulou intensamente sobre as intenções do presidente⁵.

Após o envio do pedido de decreto de Estado de Sítio, João Calmon, deputado criou a “Rede da Democracia”, uma espécie de resposta à Rede da Legalidade de Leonel Brizola⁶. A Rede da Democracia consistia em uma cadeia de emissoras que transmitiam conteúdos em “defesa da democracia” com o seguinte teor: contra medidas autoritárias e, especialmente, contra a difusão de ideias comunistas ou “subversivas” no país. Da Rede da Democracia, participavam várias emissoras de rádio e os jornais *O Globo*, o *Jornal do Brasil*, muitos deles ligados ao IPES (SILVA, 2008).

Semanalmente, convidados da oposição participavam de programas de rádio, expondo suas teses sobre temas diversos, tais como, as comemorações aos mortos na chamada Intentona Comunista de 1935 e acusações contra a atuação de segmentos de destaque, como sindicatos, o grupo de alfabetização de Paulo Freire, e ataques à suposta demagogia ou autoritarismo de João Goulart (ver CARVALHO, 2010). Estes programas eram, então, transcritos e publicados em jornais impressos, especialmente no *Jornal do Brasil*.

De acordo com a análise de Eduardo Gomes Silva (2008), os discursos ipesianos já se difundiam por meio da imprensa mesmo antes da criação da Rede

⁵ É importante lembrar que alguns setores à esquerda também passaram a acusar João Goulart de possuir intenções autoritárias e retiraram ainda mais o seu apoio ao presidente. Algumas críticas à João Goulart feitas por estes segmentos são visíveis, por exemplo, nos jornais *Novos Rumos* e *Terra Livre*. Ver também, como exemplo, a análise de Paulo Schilling (1981).

⁶ A existência da Rede da Democracia foi destacada em um discurso proferido por um jornalista norte-americano, no qual celebrava a atuação da imprensa brasileira no golpe de Estado. Segundo o jornalista, a imprensa brasileira teve um “papel estelar (...) na revolução que depôs o sr. João Goulart (...) respondendo patriótica e valentemente ao desafio comunista” (SILVA, 2008, p. 9)

da Democracia. No entanto, ela foi importante instrumento de propaganda por apresentar de forma sistematizada o programa político da oposição e por consolidar posicionamentos frente ao governo de João Goulart. Assim, a Rede da Democracia foi um “importante momento na etapa de persuasão e formação de um consenso pró-golpe de Estado como a ocorrida no país antes de 31 de março de 1964” (SILVA, 2008, p. 36).

É importante lembrar, no entanto, que a criação da Rede da Democracia por João Calmon em 1963, apesar de ter sido um momento de união das direitas anticomunistas, ainda não significou um rompimento definitivo com o governo de João Goulart. De acordo com Rodrigo Patto Sá Motta (2006b, p. 138) muitos setores tinham a percepção de que João Goulart ainda poderia ser “disputado”: o presidente possuía posturas ambíguas e/ou conciliatórias e poderia, ainda, responder positivamente às demandas das direitas.

Nesta conjuntura de disputa se iniciou o ano de 1964. Alguns historiadores chamam atenção para a intensa mobilização das esquerdas neste ano. As propostas das Reformas de Base continuavam paralisadas. Neste contexto, partes das esquerdas aumentaram a pressão por uma efetivação do programa reformista e o lema “Reforma Agrária na Lei ou na Marra” passou a ser difundido (AARÃO REIS FILHO, 2014b, p. 37). Leonel Brizola é lembrado como um ator político muito relevante neste contexto, representante de uma esquerda revolucionária cujas demandas seriam apontadas como “radicais” (AARÃO REIS FILHO, 2014b; FICO, 2015). Leonel Brizola e outros setores já portavam também um discurso de denúncia das conspirações golpistas contra o governo, apontando parlamentares da direita e alguns setores das Forças Armadas.

De acordo com Caio Navarro de Toledo (2004, p. 17), em meados de 1964 João Goulart passaria a “empunhar de forma mais enérgica a bandeira das *reformas de base*”, como forma de angariar o apoio popular que vinha perdendo devido aos acontecimentos de 1963. Começou a se difundir, com mais intensidade, a proposta de aprovação de parte do programa de reformas por meio de Decreto Presidencial, passando por cima do impasse no Congresso.

Até então, João Goulart era visto como alguém que não tinha um posicionamento político firme, estando oscilando entre direita e esquerda por um período muito longo. De acordo com Fico (2015, p. 47), os acontecimentos de 1964 poderiam ser entendidos como um posicionando do político à esquerda. Além disto,

até 1963, a militância anticomunista contra o presidente partia de grupos minoritários. Até então, ele era visto como alguém de quem poderia se aproximar ou que poderia ser “cooptado” por setores mais ligados ao conservadorismo e/ou ao empresariado liberal. Após 1963, quando João Goulart passou a defender as Reformas de Base com mais ênfase, aproximando-se dos apelos de setores populares e esquerdistas mais “radicalizados”, estes setores da direita romperam definitivamente com o presidente e se uniram aos setores anticomunistas (MOTTA, 2006b).

De acordo com algumas interpretações – disponíveis, inclusive, nos discursos disseminados insistentemente pela imprensa de oposição na época – um dos principais problemas da coligação entre o presidente e a esquerda “radical” era a ideia da possibilidade de um golpe de Estado, que poderia levar o país, indiretamente, ao comunismo. A ideia disseminada era de que João Goulart, com apoio das esquerdas e das classes populares, daria um golpe de Estado para se perpetuar no poder. Logo em seguida, as esquerdas aproveitariam a nova conjuntura para encaminhar o país ao regime comunista (FICO, 2015, p. 51). O apoio das esquerdas a João Goulart seria, assim, uma forma de manipular o presidente em direção ao interesse da revolução comunista no país⁷.

Rodrigo Patto Sá Motta (2006b) defende que este medo, presente entre muitos setores das direitas, contribuíram mais do que a sua oposição às reformas, para uni-las em prol da derrubada de João Goulart. Segundo o historiador:

O que provocou a unificação das elites contra Jango não foi uma oposição intransigente a reformas. Em essência, a mobilização antiGoulart surgiu do temor às estratégias que o presidente supostamente estaria disposto a usar para conseguir seus objetivos. Temia-se a aliança de Goulart com os comunistas e a possibilidade de que estes abrissem seu caminho ao poder pela via do apoio à política de reformas do presidente. A insegurança ficou ainda maior à medida que surgiram boatos e indícios de uma estratégia continuísta ou golpista desenvolvida por Jango. Se Goulart criasse uma ditadura nacionalista e esquerdista com participação dos comunistas, especulava-se, o risco de uma progressão em direção ao comunismo era grande (MOTTA, 2006b, p. 144).

O ano de 1964 já teria começado com um clima político de “incertezas, com suspeitas de que Goulart pretendia dar um golpe e assumir poderes ditatoriais, dissolvendo o Congresso” (ABREU, 2006, p. 121). Mas no mês de março de 1964

⁷ A ideia de João Goulart como uma pessoa manipulável pelas forças de esquerda era disseminada com alguma frequência pela imprensa (ver MOTTA, 2006a).

ocorreu uma ruptura total da grande imprensa de oposição com o governo de João Goulart. A partir daí, os jornais passaram a difundir um discurso abertamente golpista, demandando a saída do presidente por meio de um *impeachment* ou de intervenção militar (ABREU, 2006, p. 108).

A manipulação do sentimento anticomunista, presente há bastante tempo, foi usada com frequência neste contexto. Embora, o medo do comunismo pudesse ser legítimo entre diversos segmentos da sociedade, de acordo com Rodrigo Patto Sá Motta (2006b), os discursos na imprensa usavam de exageros para desestabilizar o governo. Os comunistas eram constantemente associados as representações sociais da violência, vilania, imoralidade e da tirania. A força da esquerda era deliberadamente superestimada e o imediatismo de um golpe de Estado comunista no país era alardeado como algo certo (quando o que se temia de fato era um golpe de João Goulart que poderia beneficiar, posteriormente, os comunistas) (MOTTA, 2006b, p. 146-7).

Em março, foram planejados diversos comícios que seriam realizados entre os dias 13 deste mês e 1º de maio de 1964, para os quais se previa grande participação popular. Neles, o presidente assinaria alguns decretos com medidas relacionadas às reformas. A intenção com isto seria pressionar o Congresso Nacional por meio da demonstração de apoio popular às propostas do presidente (FICO, 2015, p. 48). O primeiro e único comício a de fato ocorrer – o famoso Comício das Reformas ou Comício da Central – foi considerado, posteriormente, como um dos estopins para a movimentação militar que depôs o presidente semanas depois. Nele, realizado no dia 13 de março, Goulart assinou o Decreto da Supra (que estabelecia a desapropriação de terras nas margens de rodovias, ferrovias e açudes) e também um decreto para a encampação de refinarias particulares. Além disto, se comprometeu a encaminhar ao Congresso Nacional uma “Mensagem” sobre o programa das Reformas. Nela, enviada dois dias após o Comício, em 15 de março, o presidente também solicitava ampliação aos seus poderes presidenciais e sugeria a realização de um plebiscito sobre as reformas (FICO, 2015). Com isso, os ataques da imprensa à realização do comício foi intensa e ele também desencadeou uma reação da oposição nas ruas.

Durante a realização do comício no dia 13 de março, um grupo de mulheres em São Paulo fez uma convocação para que se acendessem velas nas ruas e residências contra a “comunização” do país. A resposta do presidente causou certo

furor, que desencadeou a organização de uma imediata reação. Segundo Aline Presot (2010, p. 76-77), João Goulart teria respondido às velas com uma crítica ao uso político da religião, afirmando que “não podem ser levantados os rosários da fé contra o povo”. No entanto, suas palavras teriam sido distorcidas para uma versão em que teria dito que: “os terços e a macumba da Zona Sul não teriam poder sobre ele”. Frente a isto, foi organizado um ato de repúdio à João Goulart para o dia 19 de março, que a princípio seria chamado de “Movimento de Desagravo ao Rosário”, que contou com ampla divulgação. O ato foi um grande sucesso, com o comparecimento de cerca de 500 mil pessoas, munidos de mensagens anticomunistas, referências à Revolução Constitucionalista de 1932, e palavras de ordem como “Está chegando a hora de Jango ir embora” (PRESOT, 2010, p. 77).

A imprensa de oposição repercutiu o ato, disseminando a interpretação de que ele seria uma manifestação do povo contra João Goulart e contra o comunismo. A primeira página do jornal *O Estado de São Paulo*, que era reservada, havia anos, para notícias internacionais, estampou a notícia das Marchas com grande destaque. De acordo com Rodrigo Patto Sá Motta (2006b, p. 139), há anos o jornal não trazia uma notícia nacional em sua capa. Nos discursos da imprensa se contrapôs a manifestação do dia 19 março ao Comício realizado na semana anterior, atribuindo àquela o caráter de legítima manifestação popular, ao contrário do que teria ocorrido no comício. Após o primeiro sucesso, foi marcada uma nova manifestação contra o governo João Goulart para o dia 2 de abril, com ampla divulgação na mídia, nas praias e igrejas, patrocinada pelo IPES⁸.

Entre os dias 20 e 30 de março de 1964, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizou uma pesquisa em algumas cidades paulistas. De acordo com Motta (2014), provavelmente seu objetivo seria medir o impacto do Comício das Reformas na opinião dos entrevistados. Os resultados desta e outras pesquisas sugerem que havia grande aceitação, por parte dos entrevistados, da realização das reformas em caráter de urgência, com exceção da proposta de se estender o direito ao voto aos analfabetos. Havia, também, mesmo com a campanha na imprensa e movimentos nas ruas, uma opinião majoritariamente favorável ao governo de João Goulart. Ao mesmo tempo, a rejeição ao comunismo estava

⁸ Parte da verba para o financiamento de campanhas para desestabilização de João Goulart e para a propaganda anticomunista continuava sendo enviado pelo governo dos Estados Unidos. Apenas no ano de 1964, os Estados Unidos investiram cerca de 2 milhões de dólares neste tipo de estratégia (FICO, 2015, p. 45).

fortemente disseminada. Isto mostra que, ao menos para os entrevistados na penúltima semana de março de 1964, o comunismo não era relacionado à figura de João Goulart e à bandeira das Reformas. Para Rodrigo Patto Sá Motta:

(...) não se deve confundir a sensibilidade anticomunista e o temor a ameaças à ordem social com as avaliações sobre o governo Goulart. A pesquisa realizada nas três cidades paulistas bem como enquetes feitas em outras cidades brasileiras mostram que a simpatia por reformas e por Goulart conviviam com valores anticomunistas. Em outras palavras, muitos cidadãos apoiavam reformas e tinham boa impressão do governo Goulart, porém repudiavam alternativas de esquerda mais radicais. Além disso, somente a minoria associava diretamente Goulart ao “perigo comunista” (...). (MOTTA, 2014, p. 10)

Em 25 de março de 1964 foi realizado um evento de comemoração do aniversário de dois anos da criação da Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil. A instituição lutava por melhorias nas condições de trabalho, progressão de carreira, assistência social, entre outros. A comemoração se transformou em uma manifestação conhecida como a Revolta dos Marinheiros, configurando mais um caso de rebeldia nas Forças Armadas, ao qual aderiu, inclusive, o comandante dos Fuzileiros Navais, identificado com a esquerda. O comandante foi afastado do cargo pelo Ministro da Marinha, mas João Goulart reverteu o afastamento, substituindo o ministro e facilitando a negociação com os marinheiros e fuzileiros amotinados. Muitos setores viram aí uma tentativa de João Goulart conseguir popularidade entre os marinheiros, o que garantiria apoio militar ao presidente, caso fosse necessário. Além disso, “oficiais-generais das 3 forças acusaram João Goulart de, mais uma vez, promover a indisciplina e a quebra da hierarquia militar” (FICO, 2015, p. 50).

De acordo com Rodrigo Patto Sá Motta (2006b, p. 141), a revolta foi a “fagulha” que teria feito com que, após anos de conseqüências, as propostas golpistas finalmente deixariam de ser “confabulações” para ganharem a adesão de pessoas importantes tanto entre os civis como os militares. Alzira Alves de Abreu (2006, p. 123) identifica nos jornais, a partir deste evento, um discurso claramente golpista, ancorado na alegação de que os comunistas estariam se infiltrando nas Forças Armadas.

Na noite do dia 30 de março, enquanto acompanhava pela TV o discurso de João Goulart proferido no encontro da Associação dos Suboficiais e Sargentos da Polícia Militar no Automóvel Clube, Olympio Mourão Filho redigiu um manifesto e, de

madrugada, deu início às movimentações de tropas da cidade de Juiz de Fora para o município do Rio de Janeiro, com autorização prévia do Governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto. João Goulart decide sair da cidade do Rio de Janeiro e ir para o Rio Grande do Sul. Enquanto João Goulart ainda estava em território gaúcho, o deputado federal Auro de Moura Andrade, presidente da Câmara dos Deputados, declarou vaga a Presidência da República – um ato inconstitucional que consolidou o golpe de estado. Com exceção do jornal *Última Hora*, a grande imprensa brasileira pedia por intervenção militar nos dias anteriores e a saudou quando ela ocorreu. Muitos jornais difundiram a mensagem de que a deposição de João Goulart era uma vitória para o povo brasileiro e para a democracia. A maior parte da imprensa aderiu, inclusive durante muitos anos, à interpretação de que as mudanças ocorridas no país a partir do momento da movimentação das tropas de Mourão Filho teria sido uma “revolução” – muito comemorada pela imprensa.

Com o movimento vitorioso em 1º de abril, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, marcada semanas atrás como uma manifestação de protesto ganhou a conotação de comemoração à deposição do governo. Participaram políticos e suas esposas, religiosos de destaque, e generais importantes para o golpe, inclusive Olímpio Mourão Filho, que liderou o início da movimentação de tropas em 31 de março. Importantes atores do golpe atribuíram às Marchas o papel de idealizadora do movimento. Segundo Presot (2010), a intervenção militar era reivindicada e, depois, saudada nas Marchas. Assim, elas ajudaram a legitimar, com a prova do “apoio popular”, o golpe de Estado e o novo regime. Foi com esta conotação que elas foram divulgadas na imprensa pela oposição. Após a deposição de João Goulart, foram realizadas 69 marchas em cidades diferentes, sendo que ao menos 4 destas tiveram adesão de cerca de 200 mil a um milhão de pessoas (PRESOT, 2010, p. 84-86)⁹.

Por outro lado, já em 1º de abril, estudantes fizeram protesto contra a deposição do governador de Pernambuco, Miguel Arraes, sendo baleados e dois mortos. No Rio de Janeiro, protestos de estudantes foram enfrentados pelo Comando de Caça aos Comunistas (CCC), deixando também 2 mortos (FICO, 2015, p. 56). Conforme já planejado há algumas semanas, o CGT deflagrou uma greve

⁹ Sendo marcadamente um movimento de expressão das classes médias, as Marchas mobilizavam símbolos diversos para além do anticomunismo: religiosidade e valores como liberdade e democracia, tendo capacidade de agregar segmentos sociais populares (PRESOT, 2010).

geral nacional no dia 1º de abril, como forma de se opor e resistir ao golpe de Estado. Apesar de ter parte de seus dirigentes presos na Guanabara, foi possível iniciar a greve no estado, paralisando-se, especialmente, o setor de transportes. Em outros estados, a greve não teve início devido à intensa repressão policial que prendeu os dirigentes locais, desarticulando, assim, seu comando (SCHILLING, 1981, p. 77-78). Para a historiografia, isto explicita não apenas a violência, mas também as resistências ao movimento golpista. Estes fatos, no entanto, não foram divulgados com tanta ênfase pela imprensa à época.

Seguindo o protocolo Constitucional, após a deposição de João Goulart, Ranieri Mazzilli assumiu a Presidência da República, mas o poder de fato estava nas mãos do autointitulado Comando Supremo da Revolução. Com amplo apoio da imprensa (à exceção do jornal *Correio da Manhã*) e de políticos golpistas como Carlos Lacerda, o Comando Supremo da Revolução editou o Ato Institucional em 9 de abril, que, além de outras medidas, estabeleceu que o Congresso Nacional iria eleger o novo presidente da República, a ser sucedido pelo presidente eleito nas eleições diretas que aconteceriam em 1965. Saudado pela imprensa e por outros setores civis, o Congresso Nacional elegeu de forma indireta Humberto Alencar Castelo Branco, o primeiro de uma série de presidentes militares eleitos, que comandaram o país nos 21 anos seguintes.

2 A imprensa como fonte documental no Ensino de História

2.1 Usos de documentos na aula de História

O uso de documentos nas aulas de História não é nenhuma novidade: há propostas e exemplos práticos que já no século XIX (REISMAN, 2012, p. 86-87). No Brasil, ainda no começo do século XX, autores de livros didáticos se preocupavam com o uso de documentos nos seus manuais (CAIMI, 2008, p. 130-139). É o exemplo do livro didático de Rocha Pombo publicado em 1917, *Nossa Pátria*, que trazia, além dos textos narrativos, grande quantidade de imagens como pinturas e gravuras, produzidas em contextos históricos diversos. Nas décadas de 1940 e de 1950, os livros didáticos também apresentam alguma variedade de documentos, em paralelo às narrativas históricas elaboradas pelos autores destes manuais (CAIMI, 2008).

No entanto, Flávia Eloísa Caimi (2008, p. 138-140) chama atenção para a forma como estes documentos eram arranjados nos livros didáticos. Aos documentos incorporados aos livros, os autores não elaboravam nenhuma pergunta ou guia para leitura. As imagens não possuíam legendas e nenhuma atividade ou relação com os conteúdos era proposta. O pressuposto deste tipo de uso de documentos nas aulas de História seria, de acordo com a autora, apenas decorativo ou ilustrativo: os documentos eram usados apenas para “**complementar** e/ou **comprovar** as ideias apresentadas no texto didático” (CAIMI, 2008, p. 140, grifo nosso).

De acordo com a autora, Jonathas Serrano, em seu livro *Epítome de História Universal* (publicado por volta de 1913), discutia o imenso ganho que as aulas de História teriam caso as narrativas dos livros fossem transpostas para o cinema – linguagem que seria muito mais aprazível e estimulante à imaginação do que o relato escrito ou a aula expositiva do professor. Não sendo possível, ainda, esta nobre utilização do cinema, o autor se contentaria com a utilização de gravuras e mapas que pudessem, em suas palavras, “ensinar pelos olhos” e não apenas pelos ouvidos. Assim sendo, a sua motivação para incorporar documentos como imagens ou o cinema ao ensino de História seria o de que eles, por sua natureza não-textual, comporiam de maneira eficaz e mais prazerosa a narrativa histórica do livro didático. Sua função não seria se contrapor ou talvez, nem complementar a narrativa histórica

textual já elaborada pelo autor do manual, mas serviriam como uma linguagem mais atraente para transmitir as mesmas informações (CAIMI, 2008, p. 134-138).

Assim, neste momento:

Não está colocada, ainda, a intenção de tomar essas fontes como objetos de estudo, desvendando suas condições de produção, nem mesmo a possibilidade de, por meio de seu estudo, desenvolver determinadas competências cognitivas, como observação, investigação, compreensão, interpretação, argumentação, análise, síntese, comparação, formulação de hipóteses, crítica documental, etc. A centralidade da proposta está no conteúdo e na sua ilustração, bem como no propósito de despertar o amor à pátria e o culto aos seus personagens e feitos. (CAIMI, 2008, p. 138)

Esta concepção, ilustrativa e corroborativa, que apresenta os documentos como uma prova do discurso do manual didático, se alterou com o tempo. Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que os documentos sejam abordados como *fontes* para pesquisa e construção do conhecimento na sala de aula. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), inclusive considera este tipo de abordagem como um critério para avaliação positiva das obras no ensino de História (CAIMI, 2008, p. 140-142).

Estas diretrizes apontam que, em sala de aula, seria possível usar os documentos como fontes a serem investigadas pelos estudantes, e não apenas como exemplos ilustrativos de um argumento. Ou seja, estes documentos não estariam disponíveis apenas para complementar um conhecimento com o qual o estudante já teria tido contato, através do texto do livro didático, por exemplo. Seriam os mesmos a fonte inicial do conhecimento e de novas reflexões. Com esta nova *abordagem investigativa*, os/as estudantes poderiam, de acordo com as diretrizes citadas, desenvolver autonomia nas habilidades de localizar e selecionar informações, identificar ideias, construir e comunicar conhecimentos. Assim, especialmente devido ao PNLD, os/as autores/as de livros didáticos se esforçam para apresentar os documentos históricos com as devidas referências, relacionando-os aos conteúdos, indagando-os e indicando caminhos para sua investigação, através de leituras guiadas, questões ou outras atividades especificamente elaboradas com estas fontes (CAIMI, 2008).

No entanto, uma leitura mais densa de alguns destes novos livros didáticos pode mostrar que o uso pedagógico dos documentos não se alterou tanto assim. É o que defendem, por exemplo, Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly Fraga (2011), em seu artigo sobre o uso de documentos na aula de História.

A interpretação destes autores é de que os livros didáticos por eles analisados apontam três tipos de usos para os documentos históricos: como ilustração, como atestado de veracidade do fato enunciado (prova) e como meio para o reconhecimento de diferentes pontos de vista sobre o mesmo acontecimento (PEREIRA; FRAGA, 2011, p. 8). As imagens, especialmente, sejam gravuras, pinturas ou fotografias, são muito utilizadas apenas como ilustrações nos livros. Em seu artigo, os autores levantam um questionamento muito importante para o ensino de História, que pode ser estendido como critério a guiar as escolhas pedagógicas do trabalho docente. O seu questionamento vai além da crítica a um possível uso empobrecido ou antiquado dos documentos. É uma questão que vai ao cerne dos objetivos para o ensino de História. Questionam os autores: qual seria o conceito de conhecimento histórico que estaria, implicitamente, sendo reforçado por este tipo de abordagem? Estes afirmam o seguinte:

Em qualquer dos casos, o que está em jogo não é o fato da ilustração, mas é o não tratamento de uma imagem ou de uma fotografia como documento histórico. **O que se ensina? Qual conceito de documento? Qual conceito de História?** Que relações se estabelecem entre o passado e o presente, no momento em que uma obra de escultura grega serve apenas para tornar mais tangível o passado? (PEREIRA; FRAGA, 2011, p. 9, grifo nosso)

Ao longo do artigo, os autores argumentam que este tipo de abordagem traz como ônus ao ensino de História a construção da ideia de que haveria uma “ligação a problemática entre relato e fato” (PEREIRA; FRAGA, 2011, p. 11). Ou seja, quando o discurso do texto didático é exatamente o mesmo do documento (apresentado como prova ou ilustração), a ideia que pode se estar passando ao estudante é a de que o trabalho do historiador seria, basicamente, reproduzir o que os documentos afirmam. O conceito de documento assim ensinado é o de o que as fontes documentais afirmam sempre será tido como conhecimento histórico, sendo, portanto, uma visão distorcida do processo de pesquisa e escrita da História. Esta ideia é muito bem desenvolvida em outro artigo, de autoria de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008).

Para os referidos autores, a perspectiva pedagógica que deveria embasar as atividades com documentos em sala de aula é a mesma abordagem com a qual a ciência histórica trabalha: os documentos devem ser problematizados, analisados, comparados. Isto, por dois motivos muito caros ao ensino de História. O primeiro é

que, ao não se ter este tipo de abordagem, o uso de documentos apenas contribui para a formação de uma percepção equivocada da disciplina. O segundo motivo é o de que este uso do documento apenas reforça uma percepção de senso comum a respeito do que seriam afirmações verdadeiras. Segundo os autores, os critérios de “verdade” e de “ciência” de uso popular - que não correspondem à abordagem típica da historiografia – é o de que os relatos produzidos no passado dão acesso direto à realidade deste passado, sem mediação crítica. Nesta concepção, relato e fato se confundiriam. De acordo com os autores, o ensino de História não poderia reforçar esta concepção; ao contrário, deveria se empenhar em problematizá-la. Eis o que afirmam os autores:

(...) o uso das fontes na aula de História não pode produzir como efeito a reafirmação do critério de verdade como coincidência entre o relato e a realidade; caso contrário, o objetivo de um ensino de História que se coloca na contramão da memória coletiva não se realiza na escola.

(...) Cremos que o nosso maior problema é menos ensinar um conteúdo e mais contribuir para criar uma outra memória, que contemple uma outra noção de ciência e de verdade. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 126).

Estes dois textos trazem reflexões paradigmáticas para o uso de fontes documentais em uma aula de História. É preciso ter clareza da abordagem que se irá fazer dos documentos e dos conceitos que se irá reforçar ou problematizar. Usar documentos como ilustração ou prova não é a abordagem mais produtiva em sala de aula. Para reforçar esta ideia, apresentamos alguns apontamentos de outros autores do campo da Educação Histórica, especialmente dos pesquisadores ingleses Peter Lee (2006) e Rosalyn Ashby (2006), bem como da pesquisadora portuguesa Isabel Barca (2011).

Barca (2011) informa que já nas décadas de 1960 e de 1970, especialmente nos Estados Unidos e Inglaterra, começaram a surgir muitas pesquisas e propostas para o ensino de História cujo enfoque era a utilização de novas metodologias e nos conteúdos que por meio delas se poderia alcançar. Eram propostas que traziam ideias de que no ensino eram necessárias atividades mais lúdicas, utilizando mapas dinâmicos, reconstituição de sítios arqueológicos e, também, o uso de fontes documentais nas aulas. Entretanto, estas pesquisas ainda não possuíam sistematização e suas propostas eram baseadas, essencialmente, em impressões e experimentação. Nestes países, começaram, então, a surgir pesquisas que buscavam compreender o processo de aprendizagem dos/as estudantes nas aulas

de História. Com elas, a “aprendizagem histórica” se transformou em categoria e objeto de investigação acadêmica (BARCA, 2011, p. 24-27).

Um aspecto muito importante desta área que começou a se fortalecer era a concepção do que seriam os conteúdos a se aprender na aula de História. Para estes pesquisadores, começou a ganhar força a concepção de que o conteúdo a se ensinar em História é um conjunto complexo formado não apenas pelo conhecimento sobre o passado, mas também por conceitos e noções fundamentais para a compreensão de como este conhecimento foi construído, e como o passado poderia se relacionar com o presente. Surgiu, então, uma poderosa diferenciação nos conteúdos do ensino de História, que estes pesquisadores passaram a designar por “conceitos substantivos” e “conceitos de segunda ordem” (BARCA, 2011, p. 24).

Os conceitos substantivos seriam os conhecimentos sobre o passado produzidos pela historiografia. Seriam, por exemplo, saber o que foi a “Revolução Francesa” ou a “escravidão nas Américas” (BARCA, 2011; LEE, 2006). Em síntese, é o que se sabe sobre o que aconteceu no passado. No caso deste trabalho, os conceitos substantivos que se almeja trabalhar são o golpe de Estado de 1964 e também, mais especificamente, a relação da imprensa com este evento.

Já os conceitos de segunda ordem abarcariam todo um conjunto que os/as estudantes desenvolveriam ao longo do tempo e que seriam fundamentais para moldar tanto a forma como eles apreendem o passado, como também a forma como os/as discentes relacionam este passado com o presente. Alguns conceitos de segunda ordem já bastante pesquisados no campo da Educação Histórica são, por exemplo, a ideia de explicação histórica, a compreensão empática, a noção de evidência histórica, noções de objetividade, significância e os conceitos de mudança, narrativa e narrativa multiperspectivada (múltiplos pontos de vista) (BARCA, 2011).

Para alguns autores, especialmente o pesquisador inglês Peter Lee e seus colegas, um ensino de História preocupado com o refinamento tanto dos conceitos substantivos quanto dos conceitos de segunda ordem vai em direção do desenvolvimento de uma espécie de “letramento” ou “literacia” histórica junto aos estudantes (LEE, 2006). Esta literacia histórica teria como base a ideia de que há um conjunto de noções fundamentais que a Educação Básica precisa trabalhar quando se propõe a ensinar História. Eis o que afirma o autor:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas

próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante” (...). Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo:

- como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência;
- que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes (...);
- que as considerações históricas não são cópias do passado, mas todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos. (...) (LEE, 2006, p. 136)

O conceito de “evidência” e outras noções sobre como o conhecimento histórico é produzido pelos historiadores são muito valorizadas nesta área de pesquisa. Um aspecto muito importante deste campo é que ele se ancora em pesquisas empíricas com estudantes. Especificamente no que diz respeito à noção de evidência, Rosalyn Ashby (2006), pesquisadora parceira de Peter Lee, fez uma pesquisa com jovens ingleses buscando coletar e classificar dados que pudessem revelar as diferentes percepções dos estudantes sobre a relação entre fontes histórias, evidências e afirmações sobre o passado. A motivação de Rosalyn Ashby para seu enfoque na noção de evidência dos estudantes é tentar responder a pergunta: uma aula de História poderia trabalhar pedagogicamente na direção de um refinamento destas concepções?

Os resultados de Ashby (2006, p. 154) a levaram a concluir que, entre os estudantes, há uma “forte propensão de tratar a informação tal como ela é dada e fazer apelos às autoridades, com a finalidade de descobrir sobre o passado”. No entanto, suas respostas tiveram certa variação, o que levou a pesquisadora a categorizá-las de acordo com uma espécie de progressão no entendimento do conceito de evidência.

A autora identificou nas respostas dos estudantes cinco procedimentos diferentes para lidar com a evidenciação histórica. O primeiro é o que recorre fortemente a livros e especialistas, ou seja, as autoridades no tema, quando se precisa descobrir sobre o passado. Assim, quando questionados sobre como poderiam saber se determinada afirmação histórica é verdadeira, os/as estudantes responderam que teriam que ler em um livro ou perguntar ao professor/a – mesmo tendo contato com fontes históricas sobre o assunto.

O segundo, que a autora chama de “reliquias e registros”, concebe uma relação direta entre o que foi feito no passado e os vestígios que este passado deixou. Assim, para saber se e como algo aconteceu, bastaria encontrar os vestígios deste acontecimento. O terceiro, já indicando uma leitura mais problematizadora das fontes documentais, aponta a necessidade de se estabelecer a credibilidade dos documentos para se fazer determinadas afirmações. Os alunos comparavam os documentos, estabelecendo critérios de credibilidade para os mesmos (autoria, data, concordância com outras fontes). Um quarto procedimento foi o que reconheceu a relação entre determinadas evidências e as afirmações possíveis a partir delas. Certos tipos de documentos não permitiriam determinadas afirmações sobre o passado. No estudo de Ashby, alguns estudantes reconheceram que é impossível, por exemplo, saber exatamente quantas pessoas morreram em determinada batalha apenas por meio de um relato de um observador.

Ainda a quinta e última maneira por meio da qual os/as estudantes problematizaram os documentos foi questionando a plausibilidade de suas afirmações. Com base em suas noções do que seria possível em termos de experiência humana, os estudantes chegaram à conclusões de que, por exemplo, por mais que um relato diga que determinado guerreiro teria matado, com sua espada, uma enorme quantidade de inimigos em uma tarde de batalha, isto não seria plausível, já que nenhum ser humano seria capaz de tamanha façanha (ASHBY, 2006).

O estudo de Ashby apresenta reflexões importantes para essa investigação. A primeira delas é a informação de que, para muitos estudantes, o que os professores ou os documentos narram é tomado como verdade sobre o passado, sem nenhum tipo de questionamento. Esta constatação, agora de base empírica, vem ao encontro da afirmação de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (PEREIRA; SEFFNER, 2008), citadas anteriormente. Ou seja, a ideia de que há uma percepção no senso comum de que as afirmações verdadeiras sobre o passado se confundem com o que os documentos históricos afirmam literalmente.

A segunda reflexão que o estudo de Ashby (2006) aponta é que a primeira leitura pautada no senso comum pode ser substituída por uma leitura problematizadora. Alguns jovens, quando estimulados a pensar criticamente, mesmo sem nenhum trabalho pedagógico prévio, como foi o caso do estudo de Ashby, apresentaram procedimentos já bastante questionadores a respeito da relação entre

fonte documental e verdade histórica. Assim, os resultados de Ashby reforçam a ideia de que a escola pode ser um espaço de refinamento de uma leitura crítica dos discursos produzidos sobre o passado.

Uma das noções-chave para que isto aconteça, no que diz respeito ao uso de fontes documentais em sala de aula, é que:

(...) geralmente, as palavras 'evidência' e 'fonte' são usadas como recíprocas, e tanto professores como alunos devem fazer claras distinções aqui. Se se quer fazer progresso com os alunos, eles precisam entender que as **fontes não são a mesma coisa que evidência**, e é preciso desenvolver uma compreensão conceitual da relação de evidência entre fontes e afirmações. (ASHBY, 2006, p. 167-8, grifo nosso)

O importante no trabalho com documentos de caráter histórico em sala de aula seria criar situações de aprendizagem para que os/as alunos/as consigam fazer uma diferenciação entre o que a fonte documental afirma e aquilo que pode ser dito a partir da mesma. Novamente, encontramos sintonia com o alerta de Seffner e Pereira (PEREIRA; SEFFNER, 2008): o fundamental na utilização de documentos é que os/as estudantes sejam estimulados a diferenciar o afirmado na fonte documental e a produção da verdade no campo da História. Mas, como realizar essa operação em sala de aula? A resposta é encontrada no próprio método da História, ou seja, submetendo as fontes à **crítica documental**.

Este é, de acordo com o manual de introdução à História elaborado por Antoine Prost (2008), o instrumento por excelência da historiografia, aquele que a distingue enquanto ciência do passado e que define o que seria a própria essência do “espírito” do historiador (PROST, 2008, p. 61-64). Não há conhecimento do passado sem documentos; mas não há escrita científica do passado sem a crítica a estes documentos. A leitura crítica é o que permite que algumas afirmações históricas sejam aceitas na historiografia e outras sejam relegadas à condição de afirmações “erradas”, superadas, rebatidas. A crítica é o que diferencia a historiografia, enquanto ciência, de quaisquer outros discursos sobre o passado. Assim, o método histórico possível de leitura de um documento é o método crítico.

A leitura crítica indaga, como colocou Ashby (2006), a credibilidade e plausibilidade das fontes e o que elas poderiam realmente afirmar. A crítica leva em conta as condições de produção dos documentos. É uma leitura que, muitas vezes, afirma coisas para além do que os documentos afirmam explicitamente, por meio da famosa leitura “à contra-pelo”. Segundo Prost:

Todos os métodos críticos visam responder a questões simples: de onde vem o documento? Quem é seu autor? Como foi transmitido e conservado? O autor é sincero? Terá razões, conscientes ou não, para deformar seu testemunho? Diz a verdade? Sua posição permitir-lhe-ia dispor de informações fidedignas? Ou implicaria o uso de algum expediente? (PROST, 2008, p. 59).

O principal desafio pedagógico para o uso de documentos é como incorporar o método crítico da historiografia como uma abordagem em sala de aula, utilizando os documentos como fontes de investigação. Constata-se que, em alguns casos, mesmo quando os documentos são abordados como fontes de informação em contextos de investigação e produção de conhecimento, pode não existir, necessariamente, uma problematização da noção de verdade e de fonte histórica.

São possíveis atividades que levam o/a estudante a investigar as fontes, mas não incentivam uma abordagem crítica. Há materiais de investigação histórica que não se baseiam na leitura problematizadora, mas na interpretação e concatenação de fontes documentais para criação de uma narrativa. São trabalhos que possuem diversos méritos próprios, mas infelizmente, ainda reforçam a mencionada relação de identidade entre a fonte documental e a narrativa histórica.

A seguir, vamos analisar alguns destes materiais e propostas, prestando atenção na leitura que propõem aos documentos históricos, e, nas palavras de Pereira, Fraga (PEREIRA; SEFFNER, 2008) e Ashby (2006), quais conceitos de documento, de evidência e de história eles podem estar apresentando. Vamos analisar brevemente algumas atividades de um livro didático de História utilizado em muitas escolas, do projeto *Detetives do Passado* (DETETIVES, 2007) e do projeto *Janela Para a História* (JANELA, 2014).

O livro didático Projeto Araribá: História (APOLINÁRIO, 2014) foi o segundo mais solicitado por professores de História na escolha de livros para o triênio 2014/2016 no Brasil (). Nas páginas 82 a 85 do volume 3, dedicado aos conteúdos curriculares para o 8º ano do Ensino Fundamental, o livro apresenta a atividade “Em foco – O trabalho infantil na Revolução Industrial”, ao final da unidade dedicada à Revolução Industrial (APOLINÁRIO, 2014). Ela é composta de textos didáticos explicativos e um conjunto de sete documentos, sendo quatro imagens e três documentos textuais.

Em dois trechos do livro didático, são apresentados aos estudantes quatro documentos, mas apenas dois são utilizados como fontes documentais na atividade.

Duas das imagens apresentadas não são tratadas como fontes para investigação, estando presentes apenas como ilustrações para reforçar, visualmente, as afirmações dos outros documentos a que dão apoio. É o caso da *Fonte 3* (ver Figura 1) intitulada “Lembranças de Sarah Carpenter”. O documento que será analisado pelos estudantes é o depoimento de Sarah Carpenter publicado no jornal inglês *The Ashton Chronicle* em 23 de junho de 1849. No trecho escolhido para o livro didático, Sarah narra os castigos que sofria quando trabalhava nas fábricas, ainda durante a infância. Ao lado do texto, há uma gravura, cuja função, neste caso, é apenas ilustrativa. A legenda da gravura a explica.

Figura 1 – *Lembranças de Sarah Carpenter* em atividade do *Projeto Araribá*

Fonte 3

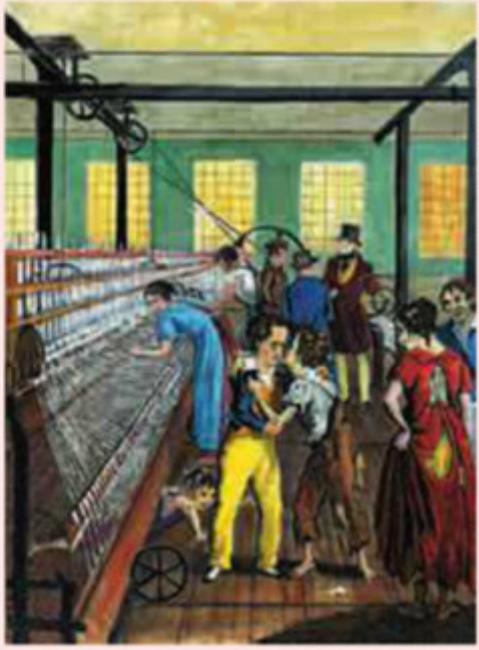
Lembranças de Sarah Carpenter

“Existia um contramestre chamado William Hughes [...]. Ele veio até mim e me perguntou o que meu maquinário fazia parado. Eu disse que não sabia porque não tinha sido eu quem o parou [...]. Hughes começou me batendo com uma vara. [...] eu disse para ele que minha mãe ficaria sabendo disso. Em seguida, ele saiu para buscar o mestre, que passou a lidar comigo. O mestre começou a me bater com um pau na cabeça até que ela estava repleta de caroços e de sangue. Minha cabeça ficou tão ruim que eu não consegui dormir por um longo tempo [...].

Eles tinham o hábito de cortar o cabelo de todas [as operárias] que fossem pegadas falando com qualquer um dos rapazes. Raspar a cabeça era um castigo terrível. Nós tínhamos mais medo dele do que de qualquer outro [castigo] [...].”

Depoimento de Sarah Carpenter ao jornal *The Ashton Chronicle*, 23 de junho de 1849. *The National Archives Learning Curve*. Disponível em <http://spartacus-educational.com/18punishments.htm>. Acesso em 20 jan. 2015. (tradução nossa)

Crianças trabalhando em fábrica de tecidos de algodão, ilustração de A. Hervieu publicada na obra *The Life and Adventures of Michael Armstrong, the Factory Boy*, da escritora inglesa Frances Trollope, 1840. Biblioteca Britânica, Londres.



Fonte: APOLINÁRIO, 2014, p. 84

A chamada *Fonte 1* consiste em um trecho do romance *Oliver Twist* de Charles Dickens, em que o autor descreve o trabalho infantil e o que teria acontecido com o protagonista Oliver no seu ambiente de trabalho exatamente no dia de seu aniversário de 9 anos. Acima da fonte histórica, estão dispostos dois textos didáticos com informações sobre o trabalho e a vida das crianças nos campos e nas cidades inglesas e, especificamente, sobre o trabalho infantil nas minas de

carvão. Abaixo do texto de Dickens, também há uma gravura ilustrativa com a legenda “Ilustração do relatório da Comissão de Trabalho Infantil que representa crianças trabalhando em mina de carvão no condado de Cheshire, Lancashire, Inglaterra, 1842.” (APOLINÁRIO, 2014, p. 83)

Já a *Fonte 2* é a gravura *O trabalho das crianças: Paddy e seus companheiros*, de Auguste Trichon, cuja criação data de 1848. A imagem mostra três crianças, vistas de costas, sentadas, trabalhando em uma máquina têxtil, sendo que uma delas está sendo agredida por um adulto. A legenda revela: “A gravura representa crianças trabalhando com bobinas em uma fábrica na cidade de Londres.” Ao lado da fonte há um texto didático explicando como eram os castigos nas fábricas. (APOLINÁRIO 2014, p. 84)

As atividades propostas para os/as discentes realizarem com estes documentos foram divididas em três partes. Inicialmente, “Organizar o conhecimento”, foi desenhado para que o estudante consiga identificar afirmações falsas e verdadeiras a respeito do tema, a partir da leitura da atividade como um todo. Ainda não há questões específicas sobre os documentos. Estas questões são feitas no segundo bloco, intitulado “Analisar as Fontes”. As perguntas feitas às Fontes 1, 2 e 3 são:

Fonte 1 – Segundo a narrativa, quais eram as causas de mortandade entre as crianças pobres inglesas? Em sua opinião, quais seriam as intenções do autor ao escrever essa obra?

Fontes 2 e 3 – Que relação se pode estabelecer entre a gravura e o depoimento de Sarah Carpenter? (APOLINÁRIO, 2014, p. 85)

Percebe-se que a atividade levanta dois elementos de crítica aos documentos. O primeiro é a indagação sobre a intencionalidade do livro de Charles Dickens. O segundo é o cruzamento dos discursos de dois documentos, que, neste caso, levará à conclusão de que um concorda com o outro. No entanto, estes questionamentos não são desenvolvidos no sentido de serem utilizados para que os/as estudantes questionem as afirmações que as fontes apresentam. O/a estudante não é levado a indagar, em nenhum momento, se o que os documentos afirmam são historicamente válidas. Por exemplo, ainda que o/a estudante deduza que a intenção de Dickens era denunciar as condições de trabalho infantil, ao qual ele possivelmente se opunha, não há nenhuma indicação sobre o que o/a discente deveria fazer com esta dedução ou porque ela seria relevante. Assim, nada na

atividade leva à presença de contradição ou problematização: todos os documentos se corroboram e os textos didáticos reforçam as mensagens de todos eles.

Essa atividade tem o objetivo de descrever facetas do trabalho infanto-juvenil na Inglaterra do século XIX para possivelmente sensibilizar os estudantes para o combate ao labor no Brasil atualmente. Não é uma atividade que se propõe a desenvolver análises críticas ou a trabalhar com conceitos próprios da historiografia. No entanto, o uso de fontes, aqui, seria um exemplo do uso criticado por Seffner e Pereira, pois o conceito de história e de conhecimento que pode estar reforçando é o de que os historiadores apenas coletariam afirmações literais nos documentos históricos. Se um livro de ficção, um depoimento de uma testemunha ocular e uma gravura de época afirmam que o trabalho nas fábricas acontecia de determinada forma, então é isto o que os historiadores, os livros didáticos, e, agora, os estudantes, afirmam também, sem nenhum contraponto ou questionamento.

Vamos analisar dois projetos cuja proposta incorpora o objetivo de trabalhar a compreensão da produção do conhecimento histórico dos/as estudantes. A primeira delas é o projeto *Detetives do Passado* (DETETIVES, 2007), coordenado pelas professoras Anita Correia Lima de Almeida e Keila Grinberg. Ele foi desenvolvido entre os anos 2006 e 2007 pelo Núcleo de Documentação, História e Memória, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A proposta traz como atividades 8 “casos investigativos”, todos com a temática das condições de trabalho e vida dos escravos no Brasil oitocentista (DETETIVES, 2007).

De acordo com o texto de apresentação da metodologia do projeto, o objetivo das atividades com documentos históricos é proporcionar aos estudantes a compreensão do processo de investigação do passado e escrita da História executado pela historiografia:

A intenção é a de que, proporcionando ao aluno um contato direto com as fontes, seja possível criar mecanismos através dos quais ele seja capaz de compreender o processo de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que toma contato com a produção historiográfica sobre o tema escolhido. (DETETIVES, 2007)

Assim, as preocupações desta atividade pedagógica estão em sintonia com a discussão da área da Educação Histórica acima mencionada: para além do conteúdo sobre escravidão, a atividade é desenhada para que o uso de fontes sirva

para a “compreensão do processo de produção de conhecimento”, ou seja, para a compreensão do tipo de análise que os historiadores fazem com as fontes históricas.

Todas as atividades propostas possuem o mesmo “desenho”. Em cada caso investigativo, se solicita dos estudantes que eles se coloquem no lugar de personagens da época e elaborem um texto historicamente coerente, baseado em informações do contexto, apresentadas em cada atividade. Os tipos de produção textual solicitados aos estudantes variam em cada caso investigativo. Podem ser uma carta de reivindicações de uma rebelião escrava, um pedido de alforria, uma solicitação ao governo, entre outros. As ideias para todos estes diferentes tipos de textos que os/as estudantes irão produzir são baseadas em documentos históricos, que dão origem às atividades – mas, no início, o/a estudante ainda não é informado disto.

A investigação com as fontes documentais é a metodologia central da atividade pois, para conhecer o contexto histórico e produzir o texto solicitado, não é apresentado ao estudante um texto didático explicativo, mas fontes históricas diversas, das quais os alunos precisam retirar informações sobre o passado. Após realizarem a investigação e escreverem seus textos, a produção dos estudantes é contrastada com o documento histórico que deu origem ao caso investigativo.

Tomando como referência o objetivo do projeto e as reflexões sobre leitura crítica das fontes como método essencial da pesquisa historiográfica, vamos analisar brevemente um exemplo de investigação proposta aos estudantes em uma das atividades do projeto: o *Caso Investigativo 5*, chamado “Um retorno para a África” (ALMEIDA; GRINBERG, 2007).

O objetivo desta atividade é entender os motivos, meios e circunstâncias do retorno de libertos ao continente africano. A ação demandada dos estudantes é que se coloquem no lugar destes libertos e escrevam uma carta a um parlamentar inglês, convencendo-o a auxiliar na sua viagem de volta à África. O caso tem um viés investigativo claro, sendo dividido em três partes: “Por que retornar?”, “Por que os ingleses ajudariam?” e “Por que ir para Cabinda?” (ALMEIDA; GRINBERG, 2007). Vamos analisar apenas a primeira.

Para responder à primeira pergunta, os/as estudantes entram em contato com cinco documentos: uma tabela contendo os números de africanos desembarcados nos portos das Américas no século XIX; outra tabela com o número de viajantes que saíram do porto de Salvador rumo à África; trechos de leis;

pronunciamentos de parlamentares; um relato de uma testemunha ocular; e um trecho de um romance e uma escritora. Na análise guiada, a indagação central — por que os africanos libertos desejavam retornar para a África? — é constantemente reforçada (ALMEIDA; GRINBERG, 2007).

As duas tabelas iniciais (“pistas” um e dois) levam à observação de que muitos africanos desembarcaram no Brasil e, no mesmo século, alguns embarcaram de volta para o continente de origem. Na “pista” três, são apresentados três documentos produzidos pelo Estado na época. A informação que estes documentos trazem é de que era vontade dos próprios parlamentares e governantes da época que os africanos considerados “perigosos” fossem mandados de volta à África. A relação entre estes documentos e a questão sobre o desejo dos libertos de retornar não fica clara, no entanto. Já as pistas quatro e cinco informam aos estudantes que, após a Revolta dos Malês, muitos africanos passaram a considerar a possibilidade do retorno para África (ALMEIDA; GRINBERG, 2007).

A pista quatro é um trecho do romance *Um defeito de cor*, publicado por Ana Maria Gonçalves em 2006. Nele, a autora coloca ao leitor que a África desperta boas memórias e que os africanos gostariam de retornar para constatar se a sua terra natal seria mesmo tão “boa” quanto as memórias que dela permanecem. A atividade lembra o estudante de que este é um texto ficcional, mas o tranquiliza, pois “(...) quando a ficção é bem contada é melhor do que história real” (ALMEIDA; GRINBERG, 2007). É importante que os estudantes entendam que textos de ficção, muitas vezes, são historicamente embasados e podem servir para que se tenha acesso aos conhecimentos sobre o passado. Mas, o critério apresentado para que o estudante possa confiar ou não no que a autora do romance afirma não está em sintonia com a crítica documental. Do ponto de vista da historiografia, o fato de ser bem ou mal “contado” não dá ao romance maior ou menor credibilidade histórica.

A pista cinco é apresentada para trazer mais credibilidade ao argumento do romance, corroborando-o agora com um documento de época. Constitui-se de um trecho de um texto de Nina Rodrigues, relatando o que, supostamente, ele teria testemunhado: um grupo de africanos embarcando de volta à África “em alvoroço”. A causa que Rodrigues atribui a este alvoroço deverá ser interpretada pelos estudantes como o motivo dos ex-escravos desejarem retornar ao continente: estariam “em busca da paz do túmulo nas mesmas plagas em que tiveram berço” (ALMEIDA; GRINBERG, 2007).

Este documento, como em outros casos da atividade, não é submetido à crítica. Por exemplo, poderia se indagar quem é Nina Rodrigues? Como ele sabe o que pensavam os sujeitos que estavam deixando o Brasil? Teria ele entrevistado algum? Ele era um escravo? Teria ele algum motivo para defender o que afirma? Saber que ele era um intelectual branco reconhecido, atualmente, pelas interpretações racistas em sua antropologia, faria alguma diferença para a credibilidade do que ele fala sobre estes ex-escravos? Algumas destas questões ou quaisquer outras que problematizassem a relação entre a produção da fonte e o que ela afirma poderiam ser colocadas aos estudantes. Mas, estas informações não estão presentes no processo de desenvolvimento da atividade. A lógica apresentada aos estudantes, ao não se fazer nenhum questionamento de viés mais crítico, pode ser a de que a narrativa histórica é produzida a partir das informações das testemunhas oculares, mesmo quando elas não apresentam quaisquer argumentos para provarem o que estão afirmando.

Outro exemplo, muito semelhante ao *Detetives do Passado*, é o projeto *Janela para a História* (JANELA, 2014). Foi coordenado pelo professor Fábio André Hahn e desenvolvido no campus de Campo Mourão da Universidade Estadual do Paraná entre 2012 e 2013. O projeto é desenhado como uma *webquest*, redor desenhado com casos investigativos. Assim como em *Detetives* (DETETIVES, 2007), os estudantes são colocados em situações fictícias que demandam que os mesmos realizem tarefas cuja solução só será possível através da investigação junto às pistas documentais. Os temas das investigações giram em torno de assuntos relacionados à história do Paraná (colonização, cotidiano e a Guerra do Contestado, por exemplo) (JANELA, 2014).

No texto de apresentação do projeto, os autores mencionam que um dos objetivos pedagógicos em se trabalhar com documentos históricos em sala de aula, é o favorecimento da compreensão do processo de produção do conhecimento em História. Sendo assim o método histórico faz parte dos conteúdos que o projeto almeja desenvolver com os/as estudantes:

Mesmo não sendo unânimes, inúmeros historiadores contemporâneos apontam como perspectiva ou recurso, no ensino de História, o uso em sala de aula de diversas fontes históricas. Trabalhadas adequadamente, essas fontes poderiam favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico e o entendimento do processo de produção do conhecimento, rompendo, dessa forma, com o verbalismo, a reprodução e a memorização nas aulas de História, possibilitando a formação de um estudante ativo e ligado ao

domínio de algumas habilidades: desde aprender a formular hipóteses até classificar, analisar e avaliar a credibilidade das fontes. (JANELA, 2014)

Nas atividades, a apresentação das pistas aos estudantes geralmente segue um modelo sequencial que inicia com a localização geográfica, passa por relatos, depoimentos ou textos historiográficos e termina com fotografias de época. Uma diferença em relação ao *Detetives* (DETETIVES, 2007) é que, ao longo da atividade, o estudante é menos guiado pelo texto disponibilizado, ficando mais sozinho com as fontes. Vamos analisar, como exemplo, o caso 1 (BONINI et al, 2014).

Nele, chamado “O cotidiano da colonização da região de Campo Mourão”, são apresentados documentos para que o estudante contextualize a vida cotidiana dos migrantes que fundaram a região de Campo Mourão/PR, no início do século XX. Os documentos deste caso são de três tipos: mapas, depoimentos dos migrantes e fotografias da região na época (BONINI et al, 2014). Neste caso, a indicação presente nas atividades para a leitura das fotografias e relatos de migrantes não convidam os/as estudantes a refletir sobre como estes depoimentos ou imagens foram produzidos, ou porque eles seriam fontes confiáveis (conferir Figura 2). Neste caso, a plena confiança no que os documentos apresentam não é problematizada; ao contrário, ela pode acabar sendo incentivada.

O/a estudante é guiado a “entrar” nas fotografias para sentir como era o cotidiano da época. Mesmo que esta não seja a intenção, o tipo de leitura dos documentos que o/a estudante é instigado a realizar pode levar ao raciocínio de que bastaria entender o que os documentos afirmam, literalmente, para entender o passado. As fotografias são apresentadas no projeto como verdadeiras “janelas para a história”, objetos por meio dos quais se poderia conhecer o passado, sem mediações ou problematizações de nenhum tipo.

Figura 2 – Fotografias como fonte histórica no projeto Janela para a História

Pista 3: Fotos e imagens referentes a colonização de Campo Mourão.

Agora que você entendeu um pouco mais sobre a rotina e o cotidiano das famílias, visualize as fotos desta terceira pista. Entre nestes cenários e se imagine nas paisagens e atividades retratadas nas imagens a seguir.



Família de colonos.

Fonte: Arquivo Museu Municipal de Campo Mourão



Moradia de colonos, em meio à floresta, sobressaindo à araucária *angustifolia*.

Fonte: <http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=421044>

Fonte: BONINI et al, 2014.

A análise destes exemplos não teve como objetivo questionar a validade destas atividades para o ensino de História. A empatia histórica, que é o interesse em se colocar no lugar do sujeito do passado, é, sem dúvida, fortemente trabalhada

em todas as atividades de ambos os projetos. Além disto, trazem uma riqueza de temas, perspectivas e documentos muito grande, tendo um saldo positivo para sala de aula. São exemplos de materiais de investigação histórica que não se baseiam essencialmente na crítica, mas na interpretação e concatenação de fontes para criação de uma narrativa, possuindo, assim, seus méritos próprios. Além disso, possivelmente, são atividades prazerosas e desafiadoras para os/as estudantes. No entanto, os dois projetos se propõem a incentivar a apropriação dos métodos de produção do conhecimento historiográfico, por meio do uso de documentos em sala de aula. Neste quesito específico, embasada nas afirmações de Seffner, Pereira, Fraga (PEREIRA; FRAGA, 2011; PEREIRA; SEFFNER, 2008), Ashby (2006) e Prost (2008), avalio que ambos os projetos poderiam investir mais no incentivo à leitura crítica dos documentos. É importante que os/as professores/as percebam os tipos de raciocínios que podem estar induzindo os/as alunos/as a desenvolver quando elaboram as atividades.

Para o objetivo central deste projeto – problematizar os discursos da imprensa – creio que seria necessário um tipo de abordagem aos documentos diferente do que vimos até então. Na busca por outros modelos de atividades, foi encontrado um projeto que propicia o tipo de leitura crítica desejada frente às fontes documentais (especialmente, neste caso, a imprensa) no ensino de História.

2.2 *Lendo Como um Historiador*

A metodologia *Lendo Como um Historiador* (*Reading Like a Historian*, no original) foi desenvolvida pelo Grupo de Educação Histórica da Universidade de Stanford, localizada na Califórnia/Estados Unidos. Inicialmente pensada como uma metodologia para ensino no curso de graduação em História, as atividades foram adaptadas como uma proposta de currículo também para a Educação Básica escolar e estão disponíveis, na íntegra, em um *website* (READING, 2006).

Esta metodologia foi desenvolvida no âmbito das discussões sobre a educação escolar nos Estados Unidos, onde começou a se difundir a ideia de que a escola deveria centralizar seu trabalho pedagógico em desenvolver o letramento dos estudantes, possibilitando que os mesmos passassem a dominar habilidades de leitura e interpretação de diversas linguagens. Sam Wineburg, pesquisador e coordenador do projeto em Stanford, passou a defender, então, que a historiografia

teria um método particular de leitura que a diferencia de outras disciplinas. Ele defende que a leitura que os historiadores fazem com os textos é baseada em “uma orientação epistemológica para os textos que os considera como construções humanas, cuja probidade poderia e deveria ser questionada.” (REISMAN, 2012, p. 87, tradução nossa). Ou seja, a leitura dos historiadores busca pelo questionamento das afirmações apresentadas nos textos.

Wineburg mapeou três estratégias essenciais na leitura que os historiadores fazem de documentos ou de textos historiográficos. De acordo com o autor, a primeira destas estratégias seria indagar a origem e o propósito dos documentos, ao que Wineburg chama de *sourcing* (busca pela origem). A segunda estratégia é a contextualização, ou seja, indagar as condições espaciais e temporais de produção do texto. Por fim, a última estratégia é a corroboração, que consistiria no cruzamento de um discurso com outro, em busca de seus pontos de acordo e de conflito (REISMAN, 2012, p. 87). Penso que, com isto, Wineburg sistematizou de maneira sintética e até mesmo instrumental os elementos da leitura crítica documental. Indagar a origem, contextualizar e corroborar, seriam, de acordo com Wineburg, a essência da leitura dos historiadores. Em outras palavras, são os movimentos que os historiadores fazem quando estão criticando um texto. Estas três estratégias se transformaram, no âmbito do projeto, em um roteiro que guia os estudantes para que realizem uma leitura crítica dos textos, ou seja, para que leiam os textos como os historiadores o fazem.

O objetivo central da metodologia é o de trabalhar, em sala de aula, com o desenvolvimento de habilidades e conceitos específicos da História, desenvolvendo junto aos estudantes o letramento ou literacia histórica (*disciplinary literacy*, no original, sendo que a disciplina a que se refere é a História). Com isto não se espera que os estudantes tenham uma formação profissionalizante para a carreira de historiador, mas que tenham contato com ferramentas intelectuais para avaliar a informação que recebem, por qualquer meio e sobre qualquer época, inclusive o presente. Avaliar a validade e credibilidade de determinado discurso é primordial nos dias de hoje, não apenas do ponto de vista intelectual, mas também para a efetivação da cidadania e do funcionamento da democracia (WINEBURG; REISMAN, 2014, p. 3). O letramento histórico, que para Wineburg consiste na leitura crítica dos textos, seria, assim, uma ferramenta importante para que os estudantes

possam avaliar a qualidade das informações a que tem acesso no seu cotidiano (WINEBURG; REISMAN, 2014).

Com base no roteiro de Wineburg das estratégias de leitura histórica, Avishag Reisman (2012) adaptou a metodologia inicial para utilização na educação escolar. Aos três elementos iniciais, a pesquisadora sentiu a necessidade de adicionar mais um:

Em adição à origem, contextualização e corroboração, o currículo de intervenção treinou os estudantes na estratégia de escolha das palavras [*close reading*, no original] – considerar cuidadosamente o uso da linguagem e escolha das palavras de um autor. (REISMAN, 2012, p. 89).

Para o desenvolvimento das lições para o currículo escolar, os autores também se basearam em outras pesquisas empíricas que mostravam que o raciocínio histórico poderia ser incentivado em sala de aula por meio de pequenos exercícios específicos, como exigir argumentos dos estudantes sobre determinada afirmação histórica ou apenas questioná-los sobre a autoria dos documentos (REISMAN, 2012, p. 87)¹⁰.

Assim, se produziu o currículo *Lendo Como um Historiador* (READING, 2006), composto por 105 pequenas “lições”, divididas entre temas de História Mundial, História dos Estados Unidos e introdução à metodologia. Cada uma destas lições é referente a um assunto específico abordado a partir de uma “questão histórica central”, que deverá ser respondida pelos estudantes. Para isto, são disponibilizados alguns documentos históricos para leitura. Cada documento é acompanhado por uma pequena sequência de perguntas que guiam o olhar do estudante à fonte e cuja elaboração se baseia nas estratégias de leitura histórica identificadas por Wineburg e Reisman (WINEBURG; REISMAN, 2015). No início da maioria das questões, é explicitado ao estudante o tipo de estratégia que ele estaria utilizando naquele momento.

A ideia do projeto é que, enquanto currículo, a metodologia seja utilizada com frequência em sala de aula, sempre explicitando aos estudantes o que é preciso fazer para “ler como um historiador”. De certa forma, assim, o currículo aposta na repetição e refinamento das estratégias, talvez buscando criar, com isto, uma espécie de hábito de leitura crítica.

¹⁰ A sistematização das estratégias de leitura na disciplina de História elaboradas por Reisman (2012) como um guia para a produção das atividades didáticas estão no anexo A.

Após analisar cada documento guiado pelas perguntas, o estudante pode elaborar uma síntese comparativa das fontes, que o auxilia na organização das informações. Depois de todo este percurso, o estudante precisa concluir a atividade, respondendo a questão histórica central, utilizando argumentos a partir dos documentos que ele analisou (para um esquema do desenho das atividades deste projeto, ver Apêndice A). O projeto estimula o professor a incentivar a socialização e o debate em cada etapa das atividades, possibilitando aos alunos a discussão de sua interpretação e de seus argumentos.

Os tipo de questões e assuntos que as lições abordam variam grandemente, mas todas possuem relação com os conteúdos tradicionalmente abordados nas aulas de História, como: “Os escravos construíram a Grande Pirâmide de Gizé?”, “Galileu realmente foi um herege?”, “Como o Partido Nazista convenceu 99% dos alemães a votarem a favor da anexação da Áustria?” ou “Como Fidel Castro via os Estados Unidos?”. Há também lições de introdução à metodologia que servem para familiarizar os/as estudantes com as quatro estratégias de leitura utilizadas em cada lição (busca da origem, contextualização, escolha das palavras e corroboração). Cada lição é independente, adaptável (as questões e o número de documentos usados nas aulas podem ser reduzidos, por exemplo) e não segue uma ordem pré-estabelecida (READING, 2006).

A introdução ao tema das questões é feita pelos professores, aos quais o projeto disponibiliza uma apresentação de *slides* com informações relevantes para contextualizar a atividade. Também é disponibilizado um roteiro de aplicação das lições, auxiliando o professor para que ele identifique o objetivo da atividade e algumas possibilidades de discussão em sala de aula.

A maioria dos documentos textuais utilizados são adaptações dos originais. Os autores do material defendem que, sendo o foco as habilidades de leitura histórica, textos de difícil compreensão iriam fazer com que os estudantes não conseguissem realizar as atividades. A melhor maneira de levar os documentos históricos para sala de aula, segundo eles, é por meio de adaptações didáticas (REISMAN; FOGO, 2013).

Os critérios que utilizaram para modificar os documentos foram os seguintes: os textos deveriam ser curtos, não possuindo mais do que 350 palavras, sendo que destas, não mais do que quatro deveriam ser desconhecidas pelos estudantes. Os textos também não deveriam utilizar elipses, ou seja, suas narrativas seriam

adaptadas para serem apresentadas de forma linear. Além disto, a frase de abertura deveria possuir bastante clareza. O critério mais importante na adaptação, é claro, é a busca por preservar a linguagem original, a intencionalidade do autor, a sua escolha de palavras, enfim, preservar sua retórica (REISMAN; FOGO, 2013).

Vamos analisar, brevemente, duas lições do currículo, referentes temas da História Mundial. A primeira delas tem a questão central “O que podemos aprender sobre a Babilônia com o Código de Hamurabi?” (ver uma versão traduzida no Anexo B ou no original em inglês em REISMAN; FOGO, 2006b). A apresentação de slides para introdução do tema versa sobre o Código de Hamurabi e sobre a sua utilização como fonte de pesquisa histórica. Os documentos a serem lidos pelos estudantes são três trechos retirados do Código, com texto adaptado. Estes trechos e as atividades sobre eles são apresentados sob três categorias: religião, economia e sociedade.

Esta atividade, diferentemente de outras lições do *Lendo*, é desenhada em torno de apenas um documento, que não é contraposto a nenhuma outra fonte. Seu desenho não tem como foco uma interpretação literal do que o Código Hamurabi afirma, mas sim o exercício de inferência a partir do texto. A princípio, é um tipo de atividade semelhante àquelas propostas nos projetos *Detetives do Passado* (DETETIVES, 2007) e *Janela para a História* (JANELA, 2014), analisadas anteriormente. Mas, as questões elaboradas e o desenho da atividade como um todo propicia a leitura crítica de maneira mais enfática.

O objetivo da atividade é que os/as estudantes consigam inferir informações sobre a Babilônia a partir do Código de Hamurabi. Assim, eles são questionados, por exemplo: “De acordo com o documento, a Babilônia era uma sociedade monoteísta (acreditava em só um deus) ou politeísta (acreditava em vários deuses)? Como você pode saber isto?”. Em momento algum, o Código de Hamurabi informa que a Babilônia era politeísta; a informação que fornece são menções à diversas deidades. Ser ou não politeísta é uma inferência que o/a estudante deve fazer a partir da interpretação do documento. Ainda em outro momento, o/a estudante é indagado sobre a desigualdade social na Babilônia: “De acordo com este documento, todos eram iguais na Babilônia? Como você sabe? Evidência 1? Evidência 2?” (Anexo B ou REISMAN; FOGO, 2006b). Novamente, o Código de Hamurabi não reporta-se ao tema da desigualdade, mas esta é uma possibilidade de inferência a partir do teor de suas leis.

Nesta lição, não há ainda um trabalho de leitura crítica fortemente desenvolvido. Porém, o caráter do documento enquanto fonte histórica é constantemente assinalado. Todas as questões iniciam com um “de acordo com este documento”, lembrando ao estudante que as afirmações que ele está fazendo são todas dependentes desta fonte em particular. Este recurso ainda pontua, mesmo que de forma implícita, que outros documentos poderiam trazer outras informações, não apenas diferentes, mas inclusive contraditórias.

Ao final, reforçando mais uma vez o caráter do Código de Hamurabi enquanto documento a ser submetido à crítica e passível de limitações, o estudante deve responder: “Quais são algumas das limitações do Código de Hamurabi como fonte de informações sobre a vida na Babilônia? Que outras fontes poderiam nos ajudar a entender mais sobre a vida na Babilônia?” (Anexo B ou REISMAN; FOGO, 2006b). Abre-se, assim, a possibilidade de que o/a estudante passe, ao menos, a refletir a respeito da forma como os historiadores tiram conclusões a partir dos documentos, para além do que os mesmos afirmam explicitamente.

Agora, vamos passar à análise de uma atividade que possui uma estratégia muito utilizada em outras lições do currículo *Lendo Como um Historiador* (READING, 2006): a criação de polêmica por meio do uso de documentos com discursos contraditórios.

A atividade que tem como questão central a pergunta “As fábricas têxteis faziam mal para a saúde dos/as trabalhadores/as?” é contextualizada no movimento pela criação de legislações para o funcionamento das fábricas de algodão inglesas na primeira metade do século XIX. Após investigar os documentos, os/as estudantes devem responder à questão, utilizando evidências das fontes para sustentar sua argumentação (ver uma versão traduzida no Anexo C ou no original em inglês em REISMAN; FOGO, 2006a).

Diferentemente da atividade com o Código de Hamurabi, esta utiliza quatro documentos diferentes que apresentam à questão histórica central duas respostas contraditórias. Dois dos documentos trazem evidências que levam a uma resposta positiva à questão (sim, as fábricas eram prejudiciais à saúde) e os outros dois trazem evidências contrárias. Para responder à pergunta, a leitura que o/a estudante é guiado a fazer leva-o à avaliar a validade e credibilidade das fontes, questionando a respeito de sua autoria, seus objetivos e sua argumentação (Anexo C ou REISMAN; FOGO, 2006a).

Os dois primeiros documentos apresentados são trechos adaptados de inquéritos parlamentares instaurados pela Câmara dos Lordes, no contexto dos debates sobre a formulação das leis de Reforma das Fábricas na Inglaterra. As duas fontes trazem interrogatórios feitos a dois médicos, nos anos de 1818 e 1819, e tratam sobre a opinião dos mesmos quanto à condição de saúde dos trabalhadores das fábricas. O primeiro médico (*Documento A*) diz que as fábricas são insalubres e que metade das crianças empregadas acaba sofrendo algum tipo de acidente. Já o segundo médico (*Documento B*) diz o contrário: a imensa maioria dos empregados possui uma saúde boa (Anexo C ou REISMAN; FOGO, 2006a).

As questões são formuladas para levar o estudante a prestar atenção em quem eram os médicos, quais as evidências que trazem e se haveria algum motivo para que as suas evidências não fossem confiáveis. Assim, o estudante é levado a observar, por exemplo, que o argumento do segundo médico é baseado na evidência de que os exames que ele teria feito na fábrica de um Sr. Pooley mostraram que a imensa maioria dos trabalhadores era saudável. No interrogatório, ele é questionado sobre quem solicitou que os exames na fábrica fossem feitos. “O Sr. Pooley”, responde o médico. Esta informação é preciosa e a atenção a ela é reforçada nas questões da atividade:

2. (*Close Reading*) Que evidências ele traz para sustentar a sua ideia sobre a saúde nas fábricas? Você acha que essas evidências são confiáveis?
3. (*Close Reading*) Por que poderia importar que o Sr. Pooley pediu para que o médico examinasse as crianças na fábrica?
4. Qual documento, A ou B, você acha mais confiável? Por quê? (Anexo C ou REISMAN; FOGO, 2006a)

Assim, o/a estudante é levado a deduzir que as condições em que as evidências do médico B foram produzidas podem ter gerado um resultado distorcido, pois poderia haver interesses do sr. Pooley neste sentido. Ou seja, aprendem, por meio de uma atividade prática, que as condições de produção dos documentos e dos argumentos de seus autores importam significativamente no processo de construção das afirmações presentes na narrativa histórica.

Os outros dois documentos funcionam na mesma lógica da contradição. Um deles (*Documento C*) é um trecho adaptado do famoso depoimento de John Birley publicado no já citado jornal inglês *The Ashton Chronicles*, no qual relata como era o trabalho e os castigos físicos na fábrica em que trabalhou quando criança, anos antes da entrevista para o jornal. O outro (*Documento D*) é um artigo do jornalista e

parlamentar inglês Edward Baines, no qual pontua que os castigos nas fábricas eram casos excepcionais que deviam ser corrigidos, mas que as condições gerais dos empregados eram as mesmas de qualquer outro trabalho, talvez até melhores (Anexo C ou REISMAN; FOGO, 2006a).

No depoimento de Birley, ele menciona que era surrado por seu patrão e pelos filhos deste. Disse também que, quando a fábrica foi inspecionada, ele teve que mentir sobre as suas condições de trabalho, pois foi ameaçado de sofrer represálias caso dissesse algo que prejudicasse o dono da fábrica. Ao estudante, são feitas as seguintes questões:

2. (*Sourcing*) Quantos anos John tinha quando este depoimento foi publicado?
3. (Corroboração) Com qual documento, A ou B, este relato mais se corresponde? Como?
4. (*Close reading*) Por que John não contou a verdade sobre o trabalho na fábrica para os inspetores? (Anexo C ou REISMAN; FOGO, 2006a)

Já o artigo de Baines é analisado em sua argumentação, mas também se utilizam informações a respeito da trajetória do autor para que a sua credibilidade seja avaliada. Ao estudante, é fornecida a informação de que Baines tinha um posicionamento político liberal, sendo a favor do fim da escravidão, mas votou contrariamente à existência da legislação regulamentando as fábricas e também foi contrário à que se estendesse o direito de voto à classe trabalhadora inglesa. Além disto, o contexto de produção do artigo também é levado em conta, como no caso de todos os outros documentos analisados. O/a estudante precisa responder: “2. (*Sourcing*) Por que Baines escreveu esse artigo? (...) 6. Quem você acha que é uma fonte mais confiável, Birley ou Baines? Por quê?” (Anexo C ou REISMAN; FOGO, 2006a).

Diferentemente das atividades como *Detetives do Passado* (ALMEIDA; GRINBERG, 2007) ou *Janela para a História* (BONINI et al, 2014) analisadas anteriormente, estas são atividades curtas, que enfocam apenas uma questão bastante objetiva a se responder: no caso, as fábricas eram ou não insalubres. Também diferentemente das outras atividades, a resposta não é entregue ao estudante e, por mais que as questões guiem a sua leitura, há espaço para que os alunos construam suas próprias versões. Em caso de discordâncias, o que pode ser debatido é justamente as diferentes estratégias de crítica e argumentação que cada

estudante utiliza para se convencer e convencer ao professor ou colegas a respeito de sua resposta.

Este tipo de atividade é um uso de fontes em sala de aula que realmente instiga a abordagem crítica dos documentos. A criticidade é incorporada de tal maneira que, sem ela, não é possível ao estudante produzir nenhuma resposta à questão histórica colocada.

Consideramos, especialmente, que esta estratégia da polêmica por meio do contraditório, bastante utilizada no currículo *Lendo Como um Historiador*, é muito potente por dois motivos. Primeiramente, pelo seu caráter lúdico e desafiador. É uma forma de fazer com que o estudante se engaje, se sinta motivado, afinal, ele precisa descobrir, se isto for possível, quem está mais próximo da verdade (embora muitas vezes chegue à conclusão de que esta “verdade” seja relativa). Em segundo lugar, porque, para construir sua resposta, ele realmente precisa ativar todas as operações de crítica documental. Assim, estas operações da leitura histórica são utilizadas de forma significativa e o estudante pode ser levado a perceber o quanto são imprescindíveis na leitura de quaisquer discursos.

Avishag Reisman (2012, p. 102) testou seu currículo em algumas escolas e constatou que as estratégias dos estudantes na leitura histórica, após algum tempo de aplicação do currículo, de fato aumentaram e se aperfeiçoaram. O que a mais a surpreendeu, no entanto, foi o resultado de que, em comparação com os estudantes que estudam História com base em outros currículos mais voltados à leitura de narrativas únicas dos livros didáticos, o conhecimento factual dos estudantes nas escolas que adotaram o *Lendo Como um Historiador* também foi maior. A interpretação para este resultado é que, possivelmente, as atividades de leitura de documentos foram mais significativas, colocando os estudantes frente a problemas com os quais realmente se engajaram intelectualmente, ao contrário do currículo baseado na memorização factual (REISMAN, 2012, p. 105).

Esta metodologia possui, assim, uma série de qualidades. A principal delas é, evidentemente, a abordagem crítica realmente incorporada na leitura dos documentos. Esta abordagem é possibilitada por diversos fatores. Em primeiro lugar, por ter estabelecido um conjunto de estratégias de leitura a serem repetidos e reforçados em todas as lições. Em segundo lugar, por oferecer aos estudantes as perguntas que servem de roteiro de leitura que guia o raciocínio crítico, afinal repetindo as citadas palavras de Prost (2008, p. 62), “a atitude crítica não é natural”,

ela se aprende. Em terceiro lugar, por este roteiro não ser um modelo ou uma “ficha de leitura de documentos” genérica como as que se encontram, por vezes, em materiais pedagógicos. Cada documento requer perguntas específicas que uma ficha genérica não contemplaria, perdendo, assim, o potencial da crítica e, talvez, gerando, ainda, a percepção de que a esta é uma operação mecânica. Em quarto lugar, vejo como uma grande qualidade o fato das atividades serem curtas e independentes. Isto possibilita a sua utilização no tempo de uma aula ou menos e possibilita também que o professor escolha com o que gostaria ou não de trabalhar. Assim, é uma metodologia que respeita o tempo da sala de aula, levando em conta a realidade escolar, e respeita, principalmente, a autonomia do planejamento dos professores. Por último, entendo que é muito importante que a metodologia tenha sido testada em sala de aula, com resultados reconhecidos.

Assim, por todas as qualidades atribuídas a esta metodologia, vejo nela um grande potencial para a sala de aula e, por isto, ela foi utilizada como base para o desenvolvimento dos conjuntos didáticos sobre a imprensa e o golpe de Estado de 1964, apresentados a seguir.

3 Conjuntos Didáticos sobre o golpe de estado de 1964

3.1 Etapas da criação

Este capítulo tem o objetivo de expor e comentar o processo de produção dos conjuntos didáticos, segundo a metodologia *Lendo Como um Historiador*, apresentada anteriormente.

Com a síntese histórica sobre o período (ver Capítulo 1), as fontes e a metodologia em mãos, a primeira etapa foi a definição dos temas de cada conjunto e da "questão histórica central" que o representa. Levei em consideração três critérios para definir os temas: 1) teriam que ser historicamente embasados com relação ao contexto; 2) teriam que ter relevância para o ensino sobre o golpe de 1964 (ou seja, o estudante deveria realmente ter acesso a informações sobre o passado por meio deles); e 3) teriam de permitir o surgimento de polêmica, ou seja, era preciso que as fontes levassem a, no mínimo, duas respostas diferentes para a Questão Histórica.

Assim, a estratégia em quase todos os conjuntos foi fornecer ao estudante documentos que permitissem, ao menos, duas respostas contraditórias, levando-o a perceber que ele precisaria defender sua resposta com argumentos. Em um dos conjuntos, no entanto, a estratégia da polêmica não foi utilizada.

É preciso dizer que a definição dos temas da questão e a seleção dos documentos aconteceu simultaneamente. Na verdade, as questões partiram dos documentos a que tive acesso, e não o contrário. Para elaborar as atividades, não faria sentido elaborar questões que não pudessem ser respondidas, de maneira contraditória preferencialmente, pelas fontes.

Nesta etapa, foram definidas, então as "Questões históricas", cada uma delas formando um conjunto didático. Busquei elaborar questões que possibilitassem uma resposta curta e objetiva ("sim" ou "não", por exemplo), deixando o foco da escrita do estudante na argumentação, justificando sua resposta. Os conjuntos serão comentados, com mais detalhes, adiante.

Depois de determinadas as questões e selecionados os documentos, chegou o momento de elaborar as perguntas específicas para cada fonte, que guiam a leitura que o/a estudante faz dos documentos. Este processo foi feito com muito cuidado, pois o resultado dele é que vai, ou não, fazer a leitura crítica "acontecer" na

sala de aula. Para tanto, me baseei integralmente na tabela de estratégias históricas esquematizada por Avishag Reisman (Anexo A ou REISMAN, 2012).

O primeiro momento foi a elaboração do texto que traz informações sobre o documento, sua autoria e contexto de produção. Este contexto poderia ser apenas a data do jornal, como na maioria dos casos, informações relevantes sobre o posicionamento político daquele jornal específico ou outras informações dos "bastidores" sobre os autores. Estas informações foram retiradas da pesquisa bibliográfica. Elas são apresentadas aos estudantes, e serão orientadas por eles para responder algumas questões de crítica ao documento.

As questões desta etapa de "*sourcing*" e contextualização foram, especificamente: a) indagar se o jornal é favorável ou de oposição ao governo de João Goulart e/ou assunto e tema, quando isto não está explícito no texto; b) indagar sobre as possíveis intenções com a publicação daquele documento; c) indagar sobre os possíveis impactos daquela notícia nos leitores (aqui já apontando para que o estudante possa refletir sobre as atitudes que as pessoas adotam com relação aos discursos dos jornais, apontar para uma indagação sobre o papel da imprensa na sociedade, com os possíveis impactos sociais da publicação das notícias); d) localizar aquele documento em relação a eventos históricos que, provavelmente, ele já tenha tido acesso nas aulas de história.

Na próxima etapa, "*close reading*", é a análise da retórica que o documento utiliza, as intenções nas escolhas dos símbolos para transmitir sua mensagem e os argumentos que usa nas suas afirmações. Aqui é preciso atenção, pois cada linguagem tem suas particularidades formais para construir seu discurso. O discurso do jornal não se constitui apenas de palavras, mas também no processo de diagramação. A escolha de apresentar o texto em uma manchete ou em uma pequena nota, na capa ou na seção policial, por exemplo, carrega informações que também compõem o discurso do jornal, para além da palavra escrita. O mesmo ocorre com outras linguagens que constituem a imprensa, como as charges e fotografias nos jornais impressos, ou o noticiário audiovisual na televisão (LAGE, 2001, 2003; FERGUSON, 2002).

A corroboração foi feita seguindo os exemplos das atividades do *Lendo Como um Historiador*, com indicações para o/a estudante comparar diferentes documentos, indagando, também, qual poderia ser mais confiável para responder à Questão Histórica Central. Além disto, também utilizei, em alguns momentos, a

estratégia bastante presente nas atividades produzidas por Reisman, Wineburg e Fogo (READING, 2006), de levar o/a estudante a identificar motivos pelos quais determinado documento teria ou não credibilidade como fonte de informação para responder à Questão Histórica.

De modo geral, tendo em vista a metodologia citada, busquei elaborar questões que não fossem “abertas” depois, optando então por buscar guiar o olhar do/a estudante diretamente para os elementos que deveriam ser destacados. Em alguns casos, no entanto, julguei ser interessante criar algumas questões que exigissem que o/a estudante indagasse o documento mais livremente.

A única alteração substancial em relação à metodologia *Lendo Como um Historiador* diz respeito à explicitação dos momentos da leitura histórica. A metodologia original se propõe a constituir um currículo de logo prazo, por isto, os “passos” da leitura histórica (*sourcing*, contextualização e a leitura aproximada) com atividades de investigação ambientadas no cotidiano dos/as estudantes (por exemplo, a investigação de um evento que ocorreu na escola) são explicitados em todas as atividades do projeto, indicadas no enunciado de cada questão (ver Anexos B e C ou outras atividades em READING, 2007). Isto tem o objetivo de garantir que o/a estudante saiba qual estratégia está sendo acionada por meio de cada questão específica.

As atividades aqui elaboradas não contemplam este aspecto, pois são atividades de curto prazo, não estando inseridas em um currículo mais amplo, como é o caso do *Lendo Como um Historiador*. Assim, tendo como proposta a versatilidade das atividades, optei por apresentar as questões sem mencionar ao estudante se, ao respondê-las, ele estará contextualizando a fonte, interpretando-a ou problematizando a sua autoria. Penso que, sendo atividades isoladas, este tipo de indicação poderia ter como consequência uma atividade com excesso de informação, perdendo assim seu foco. Nada impede, é evidente, que o/a professor/a explique estes elementos, caso assim deseje.

Mesmo com o guia elaborado por Reisman (2012 ou Anexo A) a etapa de criação das perguntas aos documentos foi repleta de desafios e dificuldades. Em primeiro lugar, porque dependia da minha própria capacidade de análise crítica das fontes documentais. Eu só conseguiria apontar nas questões aquilo que eu mesma fosse capaz de visualizar nos documentos. É verdade que uma análise da maioria dos documentos que selecionei já havia sido feita nas pesquisas historiográficas nas

quais me baseei. No entanto, o “olhar” para alguns aspectos destes documentos dependiam exclusivamente da minha atenção. Assim, o primeiro desafio foi conseguir identificar o que fosse relevante para a leitura crítica daquele documento específico, em relação à Questão Histórica Central.

A etapa da escrita das perguntas também apresentou outros desafios, pois a redação final precisaria atender uma série de critérios. As questões teriam que guiar o olhar do/a estudante de maneira crítica, sem desviar seu foco, que é a avaliação da validade dos documentos para responder à Questão Histórica. Além disso, elas deveriam, em alguns momentos, colocar os documentos para dialogarem entre si. Ainda, a maioria das questões não poderia soar como “óbvia” aos estudantes: elas precisariam ter algum elemento desafiador, sem que, com isto, se tornassem muito difíceis de serem respondidas. A linguagem teria que ser acessível aos estudantes de uma faixa etária que varia entre 13 e 17 anos. Por fim, as sequências de perguntas não poderiam ser muito longas, sob o grande risco da análise se tornar enfadonha e/ou ultrapassar o período de uma hora/aula, pretendido para a duração de cada atividade.

Posto isso, é necessário agora esclarecer algumas especificidades dos documentos utilizados nos conjuntos didáticos. A maioria destes documentos se encontra na bibliografia pesquisada, embora, muitas vezes, não tenham sido analisados juntos na mesma pesquisa. Juntei, assim, documentos que são utilizados como fontes em pesquisas variadas, por autores diferentes, embora, em sua maioria, com a mesma temática¹¹.

No total, foram utilizados trechos de, pelo menos, nove diferentes jornais impressos, distribuídos entre a grande imprensa e a imprensa considerada alternativa. Da grande imprensa, foram utilizados discursos produzidos pelos jornais: *O Globo*, *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã*, *O Estado de São Paulo*, *Folha de São Paulo* e *Última Hora*. Entre os jornais de menor alcance, foram utilizados trechos de *Novos Rumos*, que era o jornal do Partido Comunista Brasileiro (PCB); do jornal *Terra Livre*, meio de comunicação da Confederação dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG), também ligado aos comunistas; e o jornal *O Semanário*, de tendência

¹¹ Há exceções, no entanto. Alguns poucos documentos que selecionei foram encontrados na pesquisa que fiz diretamente nos acervos virtuais, não estando presentes nas análises historiográficas que consultei. É o caso dos documentos da TV Tupi, da Agência Nacional, uma notícia do jornal *Correio da Manhã* e algumas notícias de jornais de menor circulação, como *O Semanário*, *Novos Rumos* e *Terra Livre*.

nacionalista-popular. A escolha dos jornais não foi pautada pelo alcance numérico de suas publicações, mas sim pela possibilidade de enriquecimento dos conjuntos no que diz respeito à diversidade de discursos e à representatividade de diversos segmentos sociais e posicionamentos políticos. Além dos jornais impressos, foram selecionados também três documentos audiovisuais, produzidos pela Agência Nacional e pela TV Tupi.

Dos jornais impressos, foram utilizados três tipos diferentes de documentos: charges e editoriais (jornalismo de opinião) e notícias (reportagem), em quantidade reduzida. Pretendia-se ter incorporado mais reportagens aos conjuntos didáticos, mas percebeu-se que a maioria das pesquisas historiográficas utiliza os editoriais e as charges para análise da imprensa. Por se basear nestas pesquisas, a seleção de documentos para os conjuntos didáticos refletiu estas escolhas.

Na análise dos editoriais deve-se apontar a característica de espaço de posicionamento político explícito, coluna em que a opinião dos editores aparece de maneira mais clara e direta do que no resto da edição. Como afirma Chammas:

analisar os editoriais significa trabalhar com o espaço próprio do jornal, em que ele se posiciona explicitamente sobre a cena política e se coloca publicamente defendendo determinadas posições ou pontos de vista, simultaneamente como empresa privada e instituição social (CHAMMAS, 2012, p. 17).

As charges devem ser entendidas como expressões das opiniões de seus autores, bem como do jornal que escolhe publicá-la. Normalmente as charges políticas eram comentários das notícias publicadas pelo jornal na mesma edição, ou até mesmo complementos às opiniões emitidas nos editoriais. Elas são, de acordo com Motta, fonte importante para a opinião política dos jornais (MOTTA, 2006, p. 10).

Mas, além das fontes da imprensa, foram utilizados dois outros tipos de documentos: pesquisas de opinião feitas pelo IBOPE no ano de 1964 e trechos de entrevistas, depoimentos ou livros de memórias, de indivíduos envolvidos, de formas diversas, com os acontecimentos de 1964. Vamos comentar, brevemente, as especificidades destas fontes.

As pesquisas de opinião são um tipo de fonte polêmica. Até que ponto os resultados das pesquisas realmente refletem a chamada “opinião pública”? As pesquisas de opinião, podem trazer dados que não necessariamente correspondem

às opiniões da maioria da população, por inúmeros motivos. Um deles é que, por serem feitas em contextos específicos, as pesquisas podem mostrar apenas opiniões momentâneas dos entrevistados. Além disso, maneira como as perguntas são formuladas podem induzir as respostas. Quando as respostas não são livres, mas devem escolhidas a partir de uma lista de opções previamente elaboradas pelos idealizadores da pesquisa, a relação entre a opinião dos entrevistados e os resultados da pesquisa pode ser ainda mais frágil.

Outra importante ressalva a ser feita é a que diz respeito à representatividade dos entrevistados: as pesquisas podem ser localizadas demais ou podem não levar em conta a diversidade da população ou os seus recortes de classe, gênero, faixa etária, entre outros. O próprio número de entrevistados pode ser uma amostragem pequena, além do fato de que o próprio conceito de amostragem poderia ser questionado enquanto metodologia válida para se ter acesso à opinião da população.

Outra crítica muito importante a ser feita às pesquisas de opinião, ainda, é a possibilidade de sua manipulação ou mesmo falsificação. Como muitas pesquisas são produzidas com a intenção de serem publicadas, elas podem se tornar argumentos em disputas políticas e, por isto, poderiam ser previamente adulteradas para benefício de determinados grupos. Segundo Rodrigo Patto Sá Motta (2014), este não é o caso das pesquisas do IBOPE que foram selecionadas para as atividades nos conjuntos didáticos, pois, até onde se sabe, nenhuma delas foi veiculada nos meios de comunicação na época em que foram feitas. Provavelmente, as pesquisas encomendadas não foram feitas com o objetivo de publicação. Alguns elementos poderiam indicar que o objetivo das pesquisas poderia ser informar o governo a respeito da receptividade de algumas ideias e medidas, o que conferiria mais legitimidade aos resultados a que o IBOPE chegou. Motta (2014, p. 4) argumenta que:

Em primeiro lugar, aparentemente, as pesquisas não se destinavam à publicação, o que reduz o interesse em manipular a opinião dos cidadãos. O objetivo dos financiadores das pesquisas provavelmente era obter dados para planejar ações políticas e avaliar os resultados de certas campanhas de propaganda. Em alguns casos, devido ao perfil das questões aplicadas, tem-se a impressão de que foram encomendadas pelo governo militar para avaliar a recepção da sociedade a suas políticas. Não há registro de que tenham sido publicadas à época da sua realização; por isso, teriam permanecido desconhecidas até recentemente, adormecidas nos arquivos.

Pierre Bordieu¹², por sua vez, afirma que não existe algo como a “opinião pública”. Se o autor está correto e os dados não permitem vislumbrar a impossível “opinião pública”, que tipo de informação eles revelariam então? Poderiam trazer algo além dos interesses e das polêmicas que os institutos de pesquisa consideravam relevantes à época de realização das entrevistas? Não incorporamos estas reflexões de Bordieu às questões de leitura dos documentos, mas o/a professor/a pode levá-las para sala de aula.

Já as entrevistas, depoimentos e livros de memórias são utilizados em quantidade bastante reduzida nos conjuntos didáticos. Julguei relevante utilizar este tipo de documento nas atividades, pois, mesmo as memórias não sendo o foco deste projeto, elas constituem discursos intrínsecos à História do Tempo Presente. As memórias sobre o golpe de Estado e o último período ditatorial circulam na sociedade através de filmes, livros, novelas e, mais recentemente, sites especializados e redes sociais. Estão nos discursos de parlamentares, nas memórias de pais e avós, em palavras de ordem em manifestações de rua. Além disto, se tornaram fonte documental muito utilizada pela historiografia sobre o tema, configurando o que alguns historiadores chamam de “enxurrada memorial” (MOTTA, 2013b).

São encontradas versões distintas a respeito do golpe de Estado ocorrido em 1964. Muitas destas memórias são, inclusive, produzidas e publicadas com o objetivo de trazer à tona aquilo que seria, de acordo com o seu autor, a “verdade” definitiva sobre o assunto em disputa, sobrepondo-se às outras memórias divergentes ou mesmo à narrativa historiográfica (MOTTA, 2013b; MARTINS FILHO, 2003). Esta “batalha de memórias” em torno do golpe de Estado, por estar ao alcance dos/as estudantes, deve ser levada para a sala de aula e problematizada. Esta atividade poderia, assim, contribuir também como uma oportunidade para se trabalhar com este tipo de fonte.

Nos conjuntos didáticos, este tipo de fonte foi utilizado como contraponto a outros discursos. Como nelas é bastante evidente o caráter pessoal, opinativo, do narrador/entrevistado, contrapor as memórias a fontes da imprensa pode ajudar a explicitar a autoria, posicionamento e opiniões nos jornais. Ao se deparar com a

¹² Comunicação de Pierre Bordieu intitulada “A opinião pública não existe”, publicada originalmente em *Les Temps Modernes* em janeiro de 1973. Tradução anônima disponível em <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/50619/mod_resource/content/1/A_Opini%C3%A3o_P%C3%BAblica_N%C3%A3o_Existes_\(Pierre_Bourdieu\).pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/50619/mod_resource/content/1/A_Opini%C3%A3o_P%C3%BAblica_N%C3%A3o_Existes_(Pierre_Bourdieu).pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2016.

obviedade de que determinado documento memorialístico é marcado pelo ponto de vista e intencionalidade de seu autor, o/a estudante pode se sentir mais instigado a procurar pelo ponto de vista e intencionalidade nos discursos da imprensa, o que é um dos objetivos principais deste trabalho.

As memórias devem ser problematizadas como qualquer outro tipo de fonte documental. No caso de se usar excertos dos textos, como é o caso dos documentos selecionados para os conjuntos didáticos, Verena Alberti (2011) aponta que é importante esclarecer o contexto de produção da entrevista, questionando também o papel do entrevistador. Nos conjuntos didáticos, considere necessário também levantar questões que explicitem a experiência pessoal dos entrevistados, com seus pontos de vista e interpretações próprias dos eventos, bem como questionar as possibilidades de que os indivíduos pudessem ter motivos para estar omitindo, esquecendo ou mesmo alterando informações.

3.2 Comentários sobre os conjuntos

Assim como nas atividades do grupo de Stanford, os conjuntos didáticos são independentes. Não há uma sequência didática a se seguir ou pré-requisitos para aplicação de qualquer um dos conjuntos didáticos. Inclusive, como já foi mencionado, supõe-se que, devido a falta de tempo para dedicar ao assunto nas escolas, muito provavelmente os/as professores/as utilizariam apenas um dos conjuntos em suas aulas. Da mesma forma, os documentos que compõem os conjuntos também são facultativos, podendo o/a docente utilizar dois, três ou todos os documentos propostos, demandando, para isto, poucas adaptações nas questões que guiam as leituras históricas.

O conjunto didático que tem a questão histórica “*O que podemos saber sobre a atuação da imprensa no governo Goulart?*” (apêndice D) é baseado nas constatações sobre os diferentes tipos de atuação da imprensa e de seus usos políticos, durante o período do governo Goulart e no golpe de Estado ocorrido em 1964. Este é o único conjunto que não é estruturado em torno da análise de respostas contraditórias. Nele, o/a estudante retira dos documentos diferentes informações que não se contrapõem, apenas se complementam. A crítica à imprensa busca ser feita de três formas neste conjunto: relacionando a autoria e informações dos “bastidores” com as opiniões e/ou notícias que os jornais publicam;

refletindo sobre o impacto que os jornais pudessem ter nos seus leitores; e, evidentemente, explicitando a atuação da imprensa na preparação e legitimação do golpe de Estado.

Os documentos apresentados aos estudantes têm como objetivo explicitar a ideia de que os veículos de comunicação tinham a intenção de convencer a opinião pública, de acordo com a linha editorial do jornal e/ou dos posicionamentos pessoais de seus proprietários. Seleccionamos documentos que dessem a conhecer 4 tipos de atuação (por meio) da imprensa de oposição a Goulart. Um deles é a transcrição de uma reunião do IPES na qual se menciona a importância do uso da imprensa para que o Instituto conseguisse convencer a opinião pública – lembrando que o IPES não tinha um jornal próprio. Outros dois documentos buscam trazer a atuação do *jornal O Estado de São Paulo*. Um deles é uma entrevista de Ruy Mesquita em que afirma que a sua família atuava politicamente por meio do jornal e outro é um recorte do periódico sobre o governo de João Goulart. Também selecionei dois famosos editoriais: o texto “Fora!”, publicado no *Correio da Manhã* no dia 30 de março de 1964 e o texto “Ressurge a Democracia”, d’*O Globo*, publicado no dia 02 de abril do mesmo ano. Almeja-se que o/a estudante obtenha as informações sobre a atuação da imprensa, elaborando uma resposta descritiva ou sintética para a Questão Histórica Central, utilizando argumentos embasados na análise dos documentos.

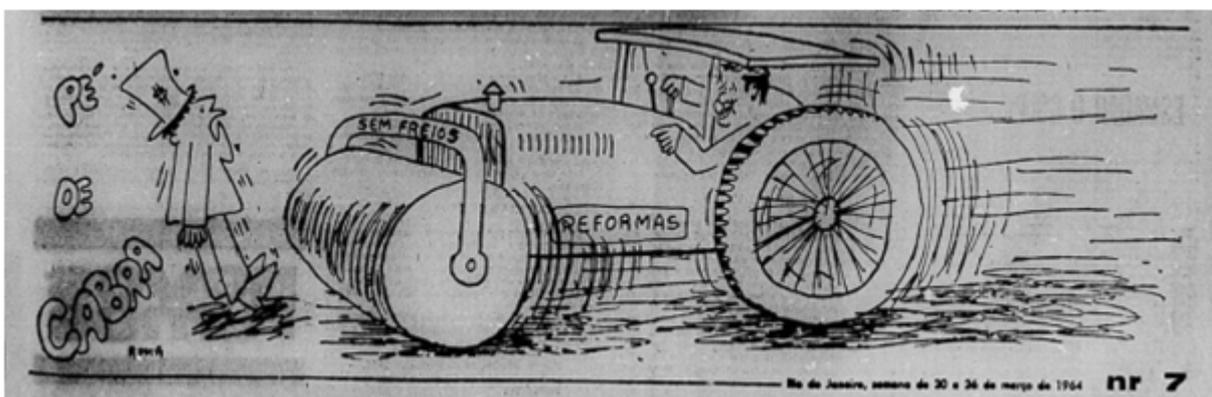
Já o conjunto didático com a questão “*A população brasileira apoiaria as Reformas ‘urgentes’?*” (apêndice C) é baseado na polêmica das Reformas de Base, especialmente na Reforma Agrária. Conforme se descreveu no primeiro capítulo, este era um tema relevante nas disputas políticas do período, sendo que, inclusive, parte das interpretações históricas aponta o impasse sobre as Reformas de Base como um dos motivos para a eclosão do golpe de Estado. Como afirma Caio Navarro de Toledo (2004), o debate sobre as reformas envolvia muitos setores do país.

Analisando alguns jornais da época, é possível perceber que uma das estratégias que utilizavam era se apresentarem como porta-vozes do que a “população” realmente desejava em relação ao programa reformista. Por isto, escolhi a estratégia de focar o olhar dos/as estudantes na avaliação da credibilidade de cada uma dos documentos como fontes válidas para se ter acesso ao que pensava a população.

Neste conjunto, contrapôs-se os seguintes documentos: uma matéria do jornal *Terra Livre* sobre uma exigência feita pelos camponeses; um vídeo produzido pela Agência Nacional em 1963, no qual se aborda sobre a necessidade de Reforma Agrária para beneficiar a população do campo; uma pesquisa de opinião, que mostra a população dividida entre reformas “urgentes” e reformas “sem pressa”; e dois recortes dos jornais *O Globo* e *Jornal do Brasil* sobre o assunto. Ainda utilizou-se a seguinte charge do artista Roma (Figura 3), publicada no jornal *Novos Rumos*.

A charge não tem como intenção ser porta-voz da opinião pública, mas denuncia a opinião de seu autor e do jornal que a veicula. Rodrigo Patto Sá Motta (2006a, p. 122-123) ajuda a analisar seus elementos: na charge, Roma usa como símbolos o rolo compressor, representando uma imagem de poder, e a pessoa com cartola próxima ao cifrão, representando a burguesia ou o capitalismo, pronta a ser atropelada pelo rolo “sem freios” das Reformas de Base. Na condução está João Goulart, representado de maneira positiva, no comando do processo das Reformas. Vale lembrar que o jornal *Novos Rumos* era um jornal que, em diversos momentos, teceu duras críticas ao governo, compondo a oposição à esquerda de Goulart (FERREIRA, 2013). A publicação desta charge sugere assim, de acordo com Motta (2006a, p. 123-124), uma aposta das esquerdas nas promessas de João Goulart feitas no Comício do dia 13 e expressas na mensagem que enviou ao Congresso Nacional após o comício.

Figura 3 – Goulart “dirigindo” as Reformas em charge no jornal *Novos Rumos*, no final de março de 1964



Fonte: *Novos Rumos*, 20 de março de 1964, p. 7. Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

Ao final das leituras, os/as estudantes podem chegar à diversas respostas: podem escolher alguma fonte documental como mais confiável; podem argumentar que todas são confiáveis, mas informam sobre diferentes segmentos da população; ou podem ainda chegar à conclusão de que nenhuma delas é válida para se conhecer a opinião da população à época. Se for este o caso, o/a professor/a pode estimular o debate, solicitando que eles tentem pensar em quais outros tipos de fontes seriam válidos para responder à Questão Histórica. O/a professor/a pode, também, discutir a intenção das estratégias que os jornais utilizam ao argumentar que determinado posicionamento seria a vontade do “povo”.

O conjunto “*O governo de João Goulart era democrático?*” (apêndice F) tem como objetivo trazer à tona uma das diferentes representações do governo João Goulart, dando especial atenção, evidentemente, ao papel da imprensa na disseminação de imaginários sobre o político. Dos diversos ataques contra João Goulart na imprensa, escolhemos colocar na Questão Histórica Central a polêmica sobre o presidente ser ou não um político de tendência democrática. Esta escolha foi feita, pois, além de tratar de uma acusação relevante no contexto da preparação e legitimação do golpe de Estado, ela também poderia ser respondida de maneiras diferentes pelas fontes documentais escolhidas.

Para este conjunto didático, foram escolhidos os documentos: dois trechos de entrevistas feitas com Evandro Lins e Silva (que foi procurador-geral da República e chefe do Gabinete Civil durante o governo de Jango) e com Hércules Correa (deputado, membro do PCB e liderança na CGT), nas quais defendem que João Goulart era um democrata e agia pelo bem do “interesse público” (FERREIRA, 2006, p. 19-20); uma pesquisa do IBOPE realizada entre os dias 20 e 30 de março de 1964, que mostra a percepção de que os entrevistados não entendiam as medidas de Goulart como “anti-democráticas”; e discursos da imprensa de oposição que apresentam João Goulart como um político de tendência ou desejo autoritário. É importante esclarecer que, em alguns documentos, aparece o termo “democracia”, em outros “comunista” e ainda o termo “autoritário”. A oposição entre autoritário e democrata deve ser mais fácil de ser identificada pelos estudantes, mas

provavelmente será necessário esclarecer que, à época, o comunismo era associado, nos discursos da oposição, ao autoritarismo, contraposto à democracia liberal. Como resultado das leituras dos documentos, o/a estudante pode chegar, novamente, a respostas variadas. O importante, aqui, é que ele seja capaz de, na sua argumentação, demonstrar que conseguiu fazer algumas críticas aos documentos que analisou.

No conjunto “*O golpe de Estado foi apoiado pela sociedade brasileira?*” (apêndice B), o apoio social ao golpe de 1964 é abordado como tema central. Embora o apoio da imprensa à deposição de João Goulart possa ser abordado em todos os outros conjuntos, escolhi tratar explicitamente deste assunto em uma atividade exclusiva. Utilizei o termo “sociedade” na questão por possibilitar a utilização de várias fontes na investigação. Abordar a adesão de diferentes segmentos da população ao golpe de Estado é um desafio para a historiografia. De maneira geral, as evidências utilizadas para se afirmar o apoio de alguns setores sociais ao golpe de Estado é a existência de manifestações públicas. Os resultados de pesquisas de opinião feitas à época também podem ser utilizados como argumentos neste sentido. A polêmica, no entanto, ainda é grande.

Este conjunto didático para investigação histórica escolar possui três objetivos. O primeiro é levar o estudante a refletir sobre os usos que a imprensa e outros setores faziam da afirmação de que a deposição de João Goulart teve apoio quase unânime da população. Um dos argumentos principais que se usou para atestar este apoio foi a realização das Marchas da Família com Deus pela Liberdade. À época, as Marchas foram utilizadas pelos setores golpistas como uma espécie de demonstração de aval social para legitimar a deposição de João Goulart e as medidas tomadas a partir de abril de 1964 (PRESOT, 2010; FICO, 2015).

O segundo é refletir sobre a suposta “unanimidade” do apoio social. Quais são as evidências para provar que determinado evento teve ou não apoio social? Quais critérios se deveria usar? É possível falar em apoio da população, de maneira genérica, ou se deve atentar ao apoio de segmentos da população? Estas discussões aparecem de maneiras sutis quando contrapomos, por meio das fontes, as manifestações a favor e contra o golpe, trazendo informações sobre suas condições de sucesso e também sobre a repercussão das mesmas nos jornais.

Os documentos selecionados foram: uma entrevista com um ex-militar que afirma que as Forças Armadas atenderam o apelo do povo para que Jango fosse

deposto; duas notícias da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, publicadas por um jornal de oposição e por um jornal de apoio a João Goulart; uma notícia sobre a chamada de greve geral, caso ocorresse o “impeachment” do presidente; uma nota na capa do *Correio da Manhã* sobre um enfrentamento entre civis que protestavam contra o golpe de Estado; e uma entrevista na televisão com o presidente da Câmara dos Deputados de Minas Gerais, na qual ele afirma que a população mineira teria “por unanimidade”, apoiado o movimento que derrubou João Goulart. Uma última intenção do conjunto é, como em todas as outras atividades, que o/a estudante avalie a credibilidade dos discursos dos documentos selecionados – especialmente dos jornais. Novamente, não há uma resposta correta à questão histórica, importando mais o percurso de argumentação do/a estudante.

Por fim, o último conjunto, com a questão histórica “*Contra quem foi o golpe?*” (apêndice E) busca trazer aos estudantes os discursos que diferentes segmentos sociais produziram para explicar as intenções que motivaram a deposição de João Goulart. São abordadas, no conjunto, duas versões difundidas à época: a de que o golpe de Estado seria uma forma de impedir que as Reformas de Base fossem aprovadas; e a de que a deposição de João Goulart foi uma forma de salvar o Brasil de uma futura implantação do comunismo. Utilizamos, para tanto, as seguintes fontes documentais: uma entrevista apresentada na televisão de um deputado de Mato Grosso, afirmando que o golpe de Estado aconteceu para “extirpar” a “ameaça comunista”; uma notícia em *O Globo* que afirmava que a “revolução” antecipou por pouco tempo a implantação do comunismo no Brasil; e duas notícias dos jornais *Última Hora* e *Novos Rumos*, que afirmam que o desejo de derrubar João Goulart está relacionado à possibilidade de impedir que as Reformas de Base se efetivem.

Também utilizamos duas charges do artista Biganti, feitas antes (Figura 4) e depois (Figura 5) do início de abril de 1964. Para analisá-las, recorreremos, novamente, à interpretação de Rodrigo Patto Sá Motta (2006a). De acordo com o autor, na primeira charge (Figura 4), Biganti representa João Goulart como um peão de xadrez, manipulado por Nikita Krushev, então Primeiro-Secretário do Partido Comunista da União Soviética, no tabuleiro da América Latina. Krushev, representado com feições que buscam assustar e causar antipatia, usaria, assim, o político brasileiro para iniciar o domínio comunista no território latino-americano.

Motta (2006a, p. 169) também chama a atenção para a escolha por representar o presidente deposto como a peça mais frágil do jogo de xadrez.

Na segunda charge (Figura 5), publicada no dia 4 de abril de 1964, Biganti expressa sua interpretação sobre o significado do golpe de Estado. Krushev lamenta a queda de seu “peão”, perdendo, assim, sua influência sobre o Brasil. De acordo com Motta:

Na visão dos vitoriosos de 1964, seu sucesso implicou não somente a derrota de Jango e dos grupos de esquerda nacionais, mas teve repercussões além –fronteiras. (...) a queda de Goulart foi interpretada como uma vitória do “mundo livre” contra o “império do mal”. (...) Ela é um misto de *happy end* comemoração, para quem acreditou ter visto em 31 de março a vitória da liberdade sobre a ameaça da tirania vermelha (MOTTA, 2006a, p. 177).

Figura 4 – Nikita Krushev manipulando João Goulart em charge n’O *Estado de São Paulo* em 10 de março de 1964



Fonte: *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 de março de 1964, p. 4 apud MOTTA, 2006a, p. 169.

Figura 5 – Nikita Krushev sofre com a queda de João Goulart em charge n’O *Estado de São Paulo* em 04 de abril de 1964



Fonte: *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 04 de abril de 1964, p. 4 apud MOTTA, 2006a, p. 177.

Espera-se, assim, com estas atividades que o/a estudante consiga perceber que a imprensa não é portadora de discursos isentos, e que, por isto, muitas vezes, suas afirmações precisam ser problematizadas antes de serem utilizadas como evidências sobre acontecimentos do passado – e do presente.

Considerações Finais

Ao longo da produção desta proposta de intervenção didática para as aulas de História fui aprimorando a ideia de que a imprensa é uma boa fonte documental para o estudo do golpe de Estado de 1964 por diferentes motivos. O primeiro deles é que a imprensa foi um importante de grande importância no contexto político da época. Assim, o uso de documentos produzidos pela imprensa no período é potente tanto para entender o golpe de Estado, quanto para exemplificar como se sua atuação no campo político. Por isto – e este é o segundo motivo – levar o estudo da imprensa no período do governo de João Goulart para a sala de aula pode ser um ótimo meio de incentivar um olhar crítico dos/as estudantes sobre os discursos jornalísticos na atualidade.

Como sugestão de situações de aprendizagem de uma leitura crítica da imprensa, defendi a potência que vislumbrei na metodologia apresentada pelo currículo *Lendo como um Historiador*. Seguindo esta metodologia, busquei, então, fazer o exercício de produção de algumas atividades de investigação histórica escolar que utilizassem a imprensa como fonte documental. As atividades produzidas estão, agora, à disponibilização dos/as professores/as da Educação Básica, como meio de divulgar não apenas a minha proposta, mas, principalmente, a metodologia utilizada.

Preciso mencionar aqui que, pensando nas possibilidades de avaliação de aprendizagem dos/as estudantes a partir dos conjuntos didáticos, elaborei algumas atividades baseadas em indicações populares para o uso da imprensa (). São atividades como a produção de diferentes narrativas jornalísticas para o mesmo ou a pesquisa e análise de como alguns marcos históricos são apresentados por diferentes veículos da imprensa. Há, também, um tipo de atividade de avaliação da argumentação de dois autores, que usam os discursos jornais como evidências para provar que algo aconteceu de determinada maneira. São atividades que utilizam outra metodologia para o trabalho com a imprensa e que, a meu ver, seriam ideais para avaliar o desenvolvimento de algumas habilidades de leitura crítica dos/as estudantes. Eles não são detalhados ao longo desta dissertação, mas estão presentes, como sugestões, no *website*.

Dada a característica do Mestrado Profissional em Ensino de História em incentivar as produções de caráter propositivo, entendo que este e outros trabalhos

produzidos no curso tem a qualidade de trazer ao ensino de História um maior diálogo sobre metodologias do ensino que não se atenham apenas à teoria (“como deveria ser”), mas que apresentem propostas concretas para a sala de aula, por mais que seus resultados possam ser discutidos e aperfeiçoados.

Também vejo como aspecto positivo dos trabalhos produzidos no âmbito do curso, o exercício de tentar elaborar uma proposta para sala de aula a partir, diretamente, da bibliografia especializada e dos arquivos documentais, buscando levar, para a escola, reflexões diferenciadas daquelas muitas vezes encontradas nos livros didáticos.

É evidente que, como para a maioria dos materiais pedagógicos, os resultados tenham que ser adaptados por cada professor/a para o seu contexto de sala de aula. Cabe a nós, também, agora, partir para testes e avaliações com os materiais, percebendo como funcionam junto aos/as alunos/as, em quais dinâmicas podem ser trabalhados, e, principalmente, quais são os resultados.

Compreendo que a discussão sobre a metodologia do currículo *Lendo como um Historiador* poderia ser uma das maiores contribuições deste trabalho. Ela é uma proposta de ensino de História que possibilita a aprendizagem da crítica documental de maneira prática e na qual o/a estudante é protagonista. Compreendo que a mesma poderia ser traduzida para o português, possibilitando o acesso de mais professores/as possibilitando que a mesma servisse de inspiração para que em sala de aula se construísse outras atividades de leitura de documentos, sobre outros contextos históricos.

O desafio de ter que sistematizar e explicitar cada “estratégia” cognitiva na leitura de documentos, me fez perceber relações das quais eu não tinha muita clareza anteriormente – mesmo com formação acadêmica na área. A máxima de Paulo Freire que “ao ensinar, aprendo” se fez presente de maneira surpreendente. Agucei meu olhar e, agora, percebo nos discursos de todos os textos a que tenho acesso, elementos que não percebia antes. Assim, creio que o exercício de elaboração atenta de atividades para o ensino de História contribui também, de maneira muito significativa, para a aprendizagem e crescimento profissional do próprio professor.

Por fim, com este trabalho, busca-se afirmar a ideia de que a escola e, particularmente o ensino de História, é um dos ambientes de fortalecimento da crítica e da autonomia de pensamento dos/as estudantes. Incentivar estes dois

aspectos é um dos melhores caminhos para a construção de uma sociedade cada vez mais democrática, que garanta cidadania plena a todos os indivíduos e que os prepare para enfrentar as estratégias de manipulação da opinião, que tem se refinado nos diversos meios de comunicação. Buscamos contribuir também, de maneira modesta, para o fortalecimento da importância do ensino de História e das demais Ciências Humanas, nestes tempos de fortes ataques à educação. No mais, o *website* desse projeto vai se manter *online*. Espero de agora em diante por críticas e sugestões.

Referências

- A IMPRENSA e a História. Entrevista de Ruy Mesquita. *Lua Nova*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 26-30, set., 1984. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451984000200006>. Acesso em: 30 jul. 2016.
- AARÃO REIS FILHO, Daniel. O colapso do colapso do populismo ou a propósito de uma herança maldita. In: FERREIRA, Jorge (org). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001 apud FICO, Carlos. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- _____. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. In: AARÃO REIS FILHO, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). *A ditadura que mudou o Brasil – 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. p. 11-29.
- _____. *Ditadura e democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.
- ABREU, Alzira Alves de. 1964: a imprensa ajudou a derrubar o governo Goulart. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *João Goulart: entre a memória e a história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- ALBERTI, Verena. Oral History Interviews as Historical Sources in the Classroom. *Words & Silences*, v. 6, n. 1, p. 29-36, dez., 2011. Disponível em: <<http://www.iohanet.org/wp-content/uploads/2016/06/15-221-2-PB.pdf> >. Acesso em: 30 jul. 2016.
- ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. Um retorno para a África. In: DETETIVES do Passado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007. p. 3-4. Disponível em: <<http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/pdfs/caso5.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel (Ed.). *Projeto Araribá: história*. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2014.
- AREND, Silvia Maria Fávero; LOHN, Reinaldo Lindolfo. Introdução. In: AREND, Silvia Maria Fávero (org). *Um país impresso – História do Tempo Presente e revistas semanais no Brasil 1960-1980*. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 11-17.
- ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, p. 151-170, mar., 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5542>>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- BANCO de Conteúdos Digitais. Cinemateca Brasileira: São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.bcc.org.br/tupi>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BARBOSA, Marialva. Imprensa e ditadura: do esquecimento à lembrança em imagens sínteses. *Revista Brasileira de História da Mídia*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 11-20, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/rbhm/ed06/dossie/01.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene e SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BONINI, Lara et al. O cotidiano da colonização da região de Campo Mourão. In: JANELA para a História. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/casos/1/etapa/7/17.html#semAnimacao>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BORRAT, Héctor. El periódico, actor del sistema político. *Anàlisi*, Barcelona, n. 12, p. 67-80, 1989. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/41078/89080>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CAPELATO, Maria Helena. A imprensa como fonte e objeto de estudo para o historiador. In: VILLAÇA, Mariana; PRADO, Maria Ligia Correa (org). *História das Américas: fontes e abordagens historiográficas*. São Paulo: Humanitas; CAPES, 2015. p. 114-136.

CARNOVALE, Vera; LARRAMENDY, Alina. Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. In: SIEDE, Isabelino (Coord.) *Ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique, 2010. p. 239-267.

CARVALHO, Aloysio Castelo de. *A Rede da Democracia: O Globo, O Jornal e o Jornal do Brasil na queda do governo Goulart (1961-64)*. Niterói: Editora da UFF; Editora NitPress, 2010.

CHAMMAS, Eduardo Zayat. A ditadura militar e a grande imprensa: os editoriais do Jornal do Brasil e do Correio da Manhã entre 1964 e 1968. 2012. 112p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na Oficina do Historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História*, São Paulo, n. 35, p. 253-270, ago./dez., 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DANTAS, Audálio. A mídia e o golpe militar. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 59-74, jan./abr., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142014000100007>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. *Tempo*, Niterói, v. 14, n. 28, p. 125-145, jun., 2010. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v14n28a07.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DETETIVES do Passado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007. Disponível em: <<http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DIAS, Luiz Antonio. Imprensa e Poder: uma análise da ação dos jornais *OESP* e *Folha de São Paulo* no Golpe de 1964. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE OPINIÃO PÚBLICA, 4., 2011, Belo Horizonte. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: WAPOR; UFMG, 2011. Disponível em: <http://waporbrasil.ufmg.br/papers/Luiz_Antonio_Dias_1.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DOMINGOS, Charles Sidarta Machado. O Nacionalismo na experiência democrática brasileira (1951-1964): um conceito em transformação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 16, n. 29, p. 293-313, jul., 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/10247>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DULLES, John W. F. *Castelo Branco: o caminho para a presidência*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.

FERGUSON, Robert. *Media Education* e o desenvolvimento de uma pedagogia apropriada. *Colabor@*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 3-16, fev., 2002. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/23>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

FERREIRA, Jorge. Novos Rumos: jornal do Partido Comunista Brasileiro. *Locus*, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 205-224, jul./dez., 2013. Disponível em: <<https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/view/2827/2141>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Introdução. In: _____ (coord.). *João Goulart: entre a memória e a história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FERREIRA, Raquel França dos Santos. Ensino de História com o uso de jornais: construindo olhares investigativos. *Travessias*, Cascavel, v. 5, n. 1, p. 531-560, 2011. Disponível em: <<http://e- revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3870/3905>>. Acesso em: 30 de jul. 2016.

FICO, Carlos. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100003>. Acesso em: 19 dez. 2014.

_____. *História do Brasil Contemporâneo – da morte de Vargas aos dias atuais*. São Paulo: Contexto, 2015.

GASPARI, Elio. *As Ilusões Armadas*. Vol. 2. A Ditadura Escancarada. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

HEMEROTECA Digital Brasileira. Fundação Biblioteca Nacional: São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

JANELA para a História. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

LAGE, Nilson. *Linguagem Jornalística*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *Estrutura da Notícia*. São Paulo: Ática, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, p. 131-150, mar., 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

LUCA, Tânia Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARTINS FILHO, João Roberto. A guerra da memória: a ditadura militar nos depoimentos de militantes e militares. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS, 24., 2003, Dallas. *Anais Eletrônicos...* Dallas: LASA, 2003. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2003/FilhoJoaoRobertoMartins.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

MELO, Demian Bezerra de; HOEVELER, Rejane Carolina. Muito além da conspiração: uma reavaliação crítica da obra de René Dreifuss. *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 13-43, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/11096/7916>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

MOREIRA, Cássio Silva. O Projeto de Nação do Governo João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964). 2011. 404f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MATTOS, Marcelo Badaró. O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 245-263,

2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882008000100012>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). 2000. 368f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. *Jango e o golpe de 1964 na caricatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. João Goulart e a mobilização anticomunista de 1961-64. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *João Goulart: entre a memória e a história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 129-147.

_____. A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969. *Topoi*, Rio de Janeiro, vol.14, n. 26, p. 62-85, jan./jun., 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X014026005>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

_____. História, Memória e as Disputas pela Representação do Passado Recente. *Patrimônio e Memória*, Assis, v. 9, n. 1, p. 56-70, jan./jun., 2013. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/334>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião. *Tempo*, Niterói, v. 20, n. 36, p. 1-21, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v20/pt_1413-7704-tem-1980-542X-2014203627.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

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

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. *João Goulart na Imprensa: de personalidade a personagem*. São Paulo: Annablume, 1993.

PACHECO, Diego. Ecos da Resistência: os grupos dos onze e os trabalhismos em Santa Catarina (1961-1964). 2012. 193 p. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; FRAGA, Gabriel Torelly. Vestígios do Passado: documento e ensino de História. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9., 2011, Florianópolis. *Anais Eletrônicos...* Florianópolis: ABEH, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/lhiste/download/355/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez., 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

PRESOT, Aline. Celebrando a “Revolução”: as Marchas da Família com Deus pela Liberdade e o Golpe de 1964. In: ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz (Org.). *A construção social dos regimes autoritários*. Legitimidade, consenso e consentimento no Século XX. Volume 2: Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 71-96.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

READING Like a Historian. Palo Alto: Universidade de Stanford, 2006. Disponível em: <<https://sheg.stanford.edu/rlh>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

REISMAN, Avishag. Reading Like a Historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, v. 30, n. 1, p. 86-112, jan., 2012. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07370008.2011.634081>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

REISMAN, Avishag; FOGO, Brad. Factory Life. In: READING Like a Historian. Palo Alto: Universidade de Stanford, 2006. Disponível em: <<https://sheg.stanford.edu/factory-life>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Hammurabi's Code. In: READING Like a Historian. Palo Alto: Universidade de Stanford, 2006. Disponível em: <<https://sheg.stanford.edu/hammurabis-code>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

ROLLEMBERG, Denise. As Trincheiras da Memória. A Associação Brasileira de Imprensa e a ditadura (1964-1974). In: ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz (Org.). *A construção social dos regimes autoritários*. Legitimidade, consenso e consentimento no Século XX. Volume 2: Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 97-144.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. Apresentação. In: _____ (Org.). *A construção social dos regimes autoritários*. Legitimidade, consenso e consentimento no Século XX. Vol. 1, 2, 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 7-30.

SCHILLING, Paulo. *Como se coloca a direita no poder*. II – Os Acontecimentos. São Paulo: Global, 1981.

SILVA, Eduardo Gomes. A Rede da Democracia e o golpe de 1964. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SILVA, Juremir Machado da. *1964. Golpe midiático-civil-militar*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

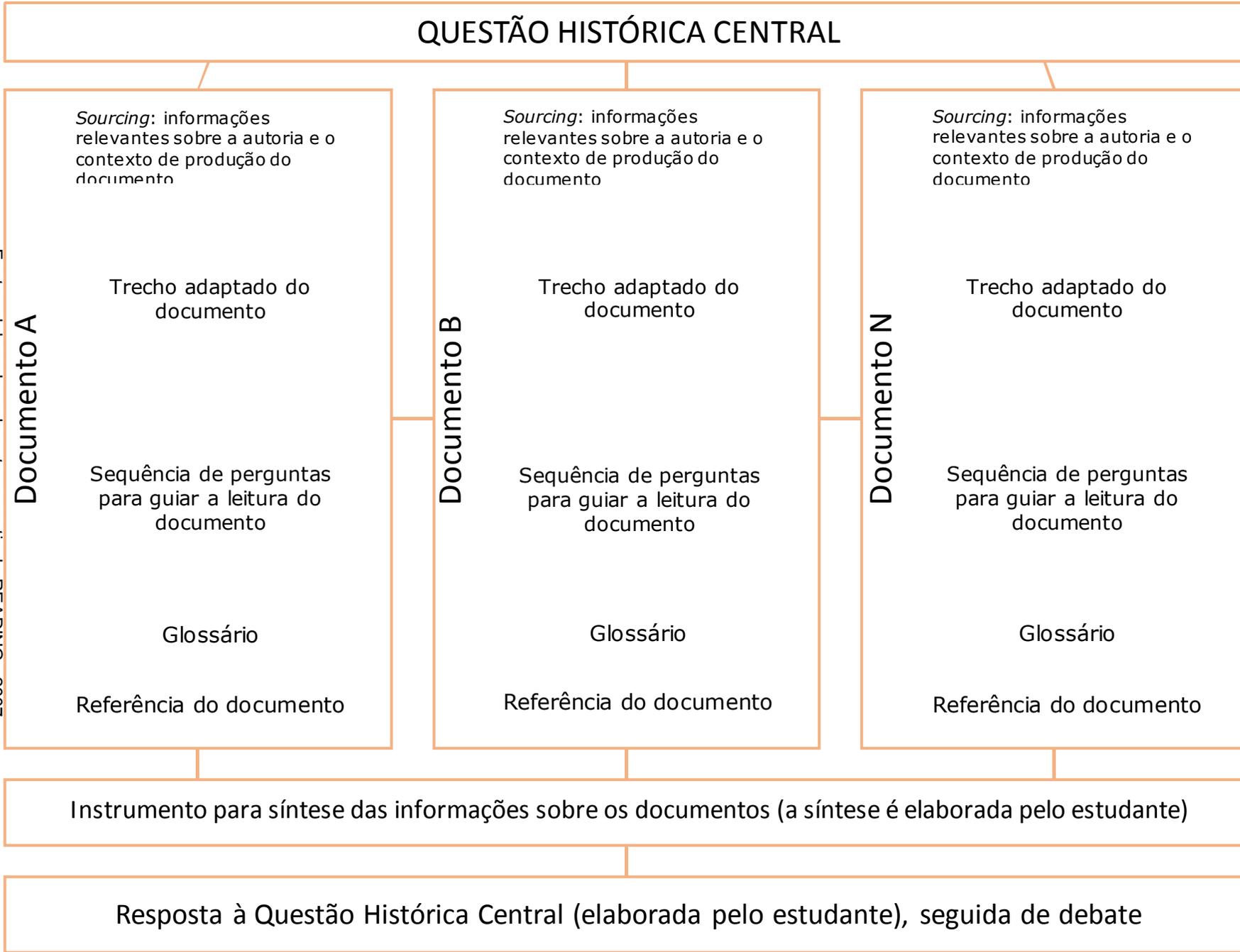
SOUZA, Diego Oliveira de. Possibilidades de ensino de história sobre a ditadura civil-militar: o documentário “Cidadão Boilesen” e a cumplicidade financeira dos empresários na repressão política brasileira. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1211-1228, ago., 2013. Disponível em:

<<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/267/220>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, jan./jun., 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100002>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

UBINSKI, André Gustavo. A charge na imprensa: o jornal *Folha de São Paulo* e o humor político (1964-1965). 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em História, Poder e Práticas Sociais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2014.

WINEBURG, Sam; REISMAN, Avishag. Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 58, n. 8, p. 636-639, abr., 2015. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaal.410/full>>. Acesso em: 30 jul. 2016.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de READING, 2007.

APÊNDICE B – O golpe de Estado foi apoiado pela sociedade brasileira?



Questão Histórica: O golpe de Estado foi apoiado pela sociedade brasileira?

Documento 1: Pesquisa de Opinião de 20 a 30/03/64

No “Comício das Reformas”, realizado no dia 13 de março de 1964, o presidente João Goulart afirmou seu desejo de realização das Reformas de Base e encaminhou ao Congresso Nacional uma Mensagem Presidencial sobre o tema. Após estes eventos, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizou algumas pesquisas, possivelmente para saber a opinião dos entrevistados sobre o governo de João Goulart e as medidas que ele poderia tomar enquanto presidente. A pesquisa foi feita entre os dias 20 e 30 de março de 1964, com 950 entrevistados. A tabela abaixo é parte do resultado desta pesquisa de opinião:

Como o sr(a) considera o Governo João Goulart, até agora?	Ótimo	Bom	Regular	Mau	Péssimo	Não sabem
São Paulo	13%	29%	30%	7%	12%	9%
Araraquara	15%	24%	23%	10%	11%	17%
Avaí	18%	37%	19%	5%	5%	16%

Fonte: Pesquisa do IBOPE realizada entre 20 e 30 de março de 1964, com base em 950 entrevistas. Arquivo Edgard Leuenroth apud MOTTA, Rodrigo Patto Sá ..

Questões Guia:

IMPrensa64.PRO.BR

1. Por quem e quando estas pesquisas de opinião foram feitas?
2. O que acontecia no país entre os dias 20 e 30 de março de 1964?
3. A quantidade de pessoas entrevistadas é representativa da população total do país?
4. De acordo com estas pesquisas, a maioria dos entrevistados seria favorável ou desfavorável ao governo de João Goulart?

Documento 2: Pesquisa de Opinião de 12 a 22/05/64

Após a deposição de João Goulart, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizou algumas pesquisas, possivelmente com o intuito de saber a opinião dos entrevistados sobre as medidas do novo governo do Presidente Gen. Castelo Branco. A pesquisa foi feita entre os dias 12 e 22 de maio de 1964, com 500 entrevistados. A tabela abaixo é parte do resultado desta pesquisa de opinião:

Na sua opinião, a <u>deposição</u> do presidente Goulart constituiu uma medida benéfica ou prejudicial para o país?	Benéfica	Prejudicial	Não sabem
	54%	20%	26%

Fonte: Pesquisa do IBOPE realizada entre 12 e 22 de maio de 1964, com base em 500 entrevistas. Acervo do Arquivo Edgard Leuenroth apud MOTTA,

Glossário

Deposição: retirada; remoção

Questões Guia:

1. Qual o número de pessoas entrevistadas nestas duas pesquisas?
2. Os resultados das pesquisas da Fonte 2 estão de acordo ou desacordo com a Fonte 1?
3. O que aconteceu na política do país entre as datas das entrevistas da Fonte 1 e da Fonte 2?
4. O que poderia ter causado a mudança nos resultados das pesquisas?

5. Diga 1 motivo para que não seja possível afirmar, a partir das pesquisas, se a população apoiou ou não o golpe.

Documento 3: Entrevista com Carlos Alberto da Fontoura

Carlos Alberto da Fontoura formou-se na Escola Militar em 1934, tendo servido o Exército por 42 anos até se transferir para a reserva. No ano de 1964, era coronel em Porto Alegre e, depois da deposição do presidente João Goulart, seguiu sua carreira chegando a ser embaixador do Brasil em Lisboa. Em 1993, concedeu uma entrevista sobre sua visão a respeito do golpe de Estado de 1964, no qual participou. O texto abaixo é um trecho desta entrevista:

Pergunta: Durante o tempo da conspiração, havia muito contato com os civis?

Resposta: Havia. Os civis nos chamavam de covardes. Eu, fardado, fui chamado de covarde várias vezes. Gente desconhecida na rua, em Porto Alegre, falando: “Vocês são uns covardes. O que é que estão esperando?”. Cansei de ouvir. Pessoas da família falando: “Estão esperando o quê? Que o Stalin venha sentar aqui em Brasília?” Era nesse tom. Nós fomos atrás do povo, te digo com toda a sinceridade. O Exército, as Forças Armadas, não saíram na frente do povo. Por que não podiam sair. Sem o apoio do povo, não se faz nada.

Fonte: Depoimento de Carlos Alberto da Fontoura concedido a Gláucio Ary Dillon Soares e a Maria Celina D’Araujo em janeiro e fevereiro de 1993. In: D’ARAUJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso (org.). *Visões do Golpe*: 12 depoimentos de oficiais que articularam o golpe militar de 1964. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. p. 187-194.

Glossário

Civis: Pessoas que não servem às Forças Armadas, que não são militares.

Questões Guia:

1. O que Carlos Alberto quis dizer com a frase “Estão esperando o quê? Que o Stalin venha sentar aqui em Brasília?”?
2. De acordo com o documento, havia apoio da população ao golpe militar?
3. Quais argumentos Bandeira usa para defender suas afirmações?
4. O seu depoimento é uma fonte válida para dizermos que a maioria da população brasileira apoiou o golpe? Por quê?

Documento 4: Notícia da Marcha da Família com Deus pela Liberdade

Após o golpe em 1964, em diversas cidades aconteceram manifestações de comemoração à derrubada de Goulart e de repúdio ao comunismo. Nestas manifestações compareceram políticos importantes, associações que já vinham combatendo o governo há anos, e até mesmo alguns militares que participaram do golpe. Diversos jornais noticiaram as manifestações, como no exemplo abaixo, do telejornal Diário de São Paulo, no dia 07 de abril de 1964:

Mais uma apoteótica demonstração de civismo e democracia foi dada... .. aos inimigos de nossa Pátria. Desta vez foi Campinas, que numa brilhante demonstração, onde compareceram cerca de duzentas mil pessoas para reafirmarem os seus propósitos de defenderem os ideias democráticos. “A Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, na terra das andorinhas, após percorrer as vias principais daquela cidade, com as bandeiras paulistas e brasileiras desfraldadas, encerrou a passeata com “fecho de ouro”, quando ilustres parlamentares, autoridades civis e eclesiásticas, fizeram uso da palavra, exaltando eloquentemente os princípios democráticos que moveram os brasileiros a afastarem de nossa pátria o perigo do comunismo e do peleguismo sindical.

Questões Guia:

1. Segundo este jornal, quais eram os ideais da Marcha da Família com Deus pela Liberdade?

2. De acordo com este jornal, podemos deduzir que as pessoas que participaram da Marcha apoiaram ou não a derrubada do governo de João Goulart?
3. Diga um motivo pelo qual esta notícia poderia não ser considerada uma evidência válida para afirmarmos que a população brasileira teria apoiado o golpe em 1964.
4. Você acha a notícia uma fonte confiável? Por quê?

Documento 5: Manchete “‘Impeachment’ será a senha para a Greve Geral Nacional”

O *Semanário* era um jornal que circulou no país entre os anos de 1945 a 1964, quando foi fechado após o golpe de Estado. O jornal apoiava mudanças sociais, como a aprovação das Reformas de Base e divulgava as ações das associações de trabalhadores. Em alguns momentos, também apoiou o governo de João Goulart. Em março de 1964, alguns deputados cogitaram realizar um processo de impeachment contra o presidente Goulart e algumas associações reagiram a isto. O trecho abaixo é a manchete do jornal sobre esta notícia:



“Gorilas”, em pânico, querem depor o Presidente

CGT adverte: “Impeachment” será a senha para a greve geral nacional

Glossário

Gorilas: termo usado por alguns setores para se referir aos militares que apoiavam o golpe contra João Goulart

Depor: retirar, remover

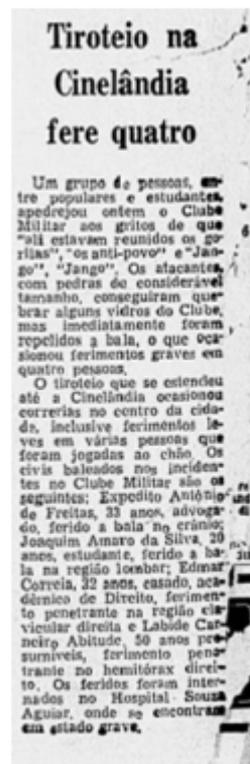
CGT: Comando Geral dos Trabalhadores

Questões Guia:

1. Quando esta edição do jornal foi publicado?
2. De acordo com o jornal, qual seria a função da greve em relação à possível deposição do presidente João Goulart?
3. Segundo esta fonte, quais segmentos da população não apoiariam o golpe, ao participar da greve?
4. Qual poderia ser a intenção do jornal ao publicar esta notícia na principal manchete da capa?
5. Você acha esta fonte confiável? Por quê?

Documento 6: Notícia sobre manifestação após o golpe

O jornal Correio da Manhã fazia oposição moderada ao governo de João Goulart. No mês de março de 1964, chegou a pedir e a comemorar a intervenção militar que depôs o presidente. Mas, pouco depois, o jornal começou a se posicionar contra os atos de repressão do novo governo. No dia 1º de abril de 1964, o jornal publicou em sua capa um editorial chamado “Vitória”, no qual saudava a deposição de Goulart. Em uma pequena nota na mesma capa, o jornal também publicou a seguinte notícia:



Tiroteio na Cinelândia fere quatro

Um grupo de pessoas, entre populares e estudantes, apedrejou ontem o Clube Militar aos gritos de que “ali estavam reunidos os gorilas”, “os anti-povo” e “Jango”, “Jango”. Os atacantes, com pedras de considerável tamanho, conseguiram quebrar alguns vidros do Clube, mas imediatamente foram repelidos a bala, o que ocasionou ferimentos graves em quatro pessoas. (...) Os feridos foram internados no Hospital Souza Aguiar, onde se encontram em estado grave.

Glossário

Clube Militar: associação de militares da Marinha, Exército e Aeronáutica, que tem sede na cidade do Rio de Janeiro

Jango: apelido de João Goulart

Gorilas: termo usado por alguns setores para se referir aos militares que apoiavam o golpe contra João Goulart

Questões Guia:

1. Os gritos dos manifestantes e o alvo que escolheram levam a concluir que estavam se manifestando contra ou a favor do golpe?
2. Quem eram os manifestantes?
3. A notícia diz o número de pessoas presentes na manifestação?
4. O jornal teria motivos para inventar ou distorcer a notícia?
5. Com quais outros documentos esta fonte concorda? Com quais ela discorda?
6. Esta fonte é confiável? Por quê?

Documento 7: Entrevista ao vivo com um deputado

Poucos dias após a deposição de João Goulart, o novo governo tomou medidas para retirar o mandato e os direitos políticos de deputados eleitos que fossem considerados “comunistas”. O telejornal Diário de São Paulo, transmitido pela TV Tupi, fez uma entrevista ao vivo com alguns deputados estaduais para saber a opinião deles a respeito do tema. Todos os entrevistados foram favoráveis à medida. O texto abaixo é um trecho adaptado desta entrevista:

Adaptado (Caso usar sem o vídeo, apenas o texto):

- (...) Vamos agora ouvir o representante de Minas Gerais, de onde partiu o primeiro grito contra os comunistas, através da bravura da mulher mineira. O seu presidente, Gilberto Almeida, vai falar aos telespectadores:

- Povo de São Paulo, quando o General Mourão Filho, desfraldou a bandeira da democracia, contra o comunismo, atrás dele estava, por unanimidade, todo o povo de Minas Gerais, todos os partidos políticos, porque a campanha não era de luta partidária, a campanha era a democracia contra o comunismo. Em Minas não há mais deputados comunistas porque os seus mandatos já foram cassados.

Glossário

Bravura: coragem

Mineira: que é de Minas Gerais

Desfraldou: abriu, desatou

Unanimidade: em que há concordância total

Cassados: anulação de direitos políticos

Questões Guia:

1. Segundo o documento, por que a população teria apoiado o golpe?
2. O deputado usa algum argumento para provar suas afirmações?
3. O próprio deputado parece ser contrário ou favorável à deposição de Goulart e dos “deputados comunistas”?
4. Levando isto em conta, qual poderia ser a intenção do deputado ao afirmar na televisão que “todo” o povo de Minas Gerais teria apoiado o golpe por unanimidade?
5. Quais evidências o deputado usa para provar o que diz?
6. Esta fonte é confiável? Por quê?

Agora, utilizando evidências retiradas dos documentos, elabore um pequeno texto para responder à Questão Histórica.

APÊNDICE C – A população apoiaria medidas urgentes para as Reformas?



Questão Histórica:

A população apoiaria medidas urgentes para as Reformas?

Documento 1: Pesquisas de Opinião

No “Comício das Reformas”, realizado no dia 13 de março de 1964, o presidente João Goulart afirmou seu desejo de realização das Reformas de Base e encaminhou ao Congresso Nacional uma Mensagem Presidencial sobre o tema. Após estes eventos, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizou algumas pesquisas, possivelmente para saber a opinião dos entrevistados sobre o governo de João Goulart e as medidas que ele poderia tomar enquanto presidente. A pesquisa foi feita entre os dias 20 e 30 de março de 1964, com 950 entrevistados. A tabela abaixo é parte do resultado desta pesquisa de opinião:

Em relação às reformas de base desejadas pelo presidente João Goulart, o sr. (a) acha que elas são:	Absolutamente necessárias, e com urgência	Necessárias, porém com moderação, sem pressa	Não são necessárias	Não sabem
São Paulo	40%	39%	7%	14%
Araraquara	39%	24%	7%	30%
Avaí	52%	17%	6%	25%

Glossário

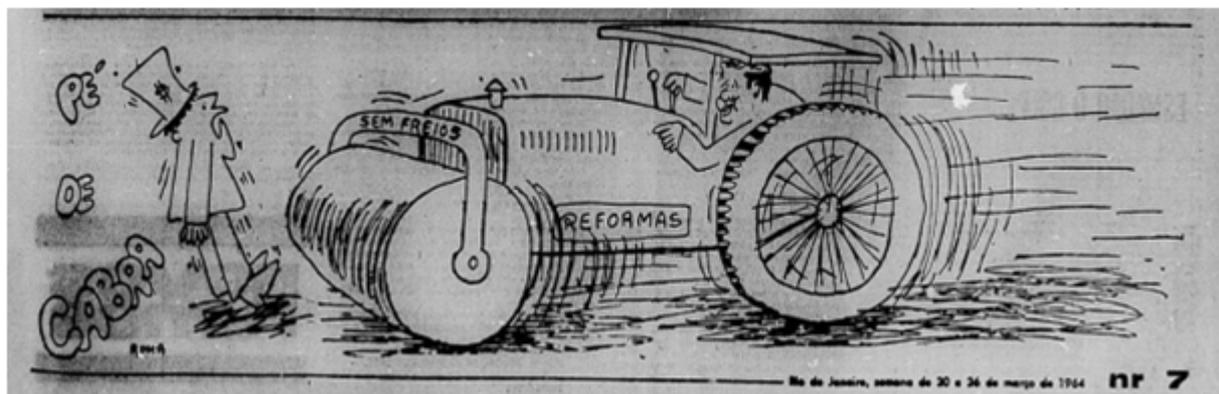
Moderação: cuidado, suavidade, calma

Questões Guia:

1. Por quem e quando este documento foi produzido?
2. Quantas pessoas participaram da entrevista?
3. De acordo com o documento, os entrevistados eram favoráveis ou contrários à realização imediata das Reformas de Base?
4. Por que este documento poderia não ser confiável para nos informar a opinião da população brasileira sobre o assunto?

Documento 2: Charge sobre as Reformas

O jornal Novos Rumos era uma publicação do Partido Comunista Brasileiro. Frequentemente apoiava as associações trabalhistas e a realização das Reformas de Base. O jornal foi fechado após o golpe de 1964. Na semana anterior ao golpe, na edição dos dias 20 e 26 de março deste ano, feita logo após o Comício das Reformas, o jornal publicou a seguinte charge:



Questões Guia:

1. O que havia acontecido no Brasil na semana anterior à publicação da charge?
2. O que o artista quis dizer ao representar as Reformas como um trator sem freios?
3. Segundo a charge, quem seria prejudicado com as Reformas? Como você sabe?
4. A opinião do artista parece ser a de que as Reformas eram ou não necessárias e urgentes?

5. Que tipo de opinião o jornal quis formar ao publicar esta charge?
6. É uma fonte confiável para sabermos a opinião da população brasileira sobre as Reformas?

Documento 3: Vídeo da Agência Nacional

A Agência Nacional era um órgão do governo que produzia "cinejornais" para divulgar as ações e as ideias do Presidente da República. O texto abaixo é um trecho de um vídeo produzido no ano de 1963 sobre uma proposta do então presidente João Goulart:

Não são muito numerosas, no nosso imenso Brasil, as ricas propriedades como essa. Mas são cada vez mais prósperas. E sua prosperidade cresce na medida em que se isolam dos menos afortunados, dando razão a quem disse que "no arame farpado está a desgraça de nosso país". No entanto, não é mais possível ignorar o clamor dos que são íntimos da terra e dela não podem sequer colher o seu sustento. O homem do campo, esquecido e abandonado durante séculos, vê surgir no horizonte de nossa terra uma esperança de melhores dias. A Reforma Agrária, já proposta ao Congresso, poderá ser a realização desta esperança: a de uma justa distribuição de nossos recursos.

Glossário

Prósperas: ricas, abundantes, que têm fortuna

Afortunados: feliz, próspero, rico

Clamor: pedido, protesto, reclamação

Questões Guia:

1. Por que este vídeo foi produzido?
2. O que os autores quiseram dizer com a expressão "no arame farpado está a desgraça de nosso país"?
3. Por que escolheram contrapor imagens de fazendas cercadas e de camponeses pobres? Qual sentimento estas imagens criam?

4. O “homem do campo”, segundo este documento, apoiaria a Reforma Agrária com urgência?
5. Quais provas o vídeo traz para defender suas afirmações?
6. Por que este documento poderia não ser confiável?

Documento 4: Camponeses pedem terra

O jornal Terra Livre era uma publicação da CONTAG – Confederação dos Trabalhadores Agrícolas. O jornal sempre publicava notícias e opiniões sobre as condições de vida da população do campo e apoiava a realização urgente da Reforma Agrária no Brasil. Neste dia, o jornal publicou a seguinte notícia:



Legenda da foto: Desempregados em sua maioria, e sem terra para trabalhar, os camponeses de Valadares e de toda região do Vale do Rio Doce já não podem mais esperar. Eles dizem a uma só voz: “Se demorar muito a coisa pode ficar preta, porque a fome nunca foi boa conselheira!...”

CONTAG e movimento operário exigem: Entrega imediata de terra aos camponeses

Trabalhadores do campo de Valadares não podem esperar muito: querem as terras já – Se o governo demorar, ocuparão a Fazenda do Ministério, de qualquer maneira
Querem Terra Já...

“Não é por um acaso que eles estão se concentrando em frente ao Sindicato, na Praça João 23 – acrescentou. Eles querem terra imediatamente. Tem que ser já, porque a maioria deles está desempregada e a época do plantio já está chegando ao fim. Por isso, os companheiros de Valadares já não podem esperar nem se conformar com palavras bonitas do governo nem dos políticos influentes. Se o governo demorar na entrega das terras da Fazenda do Ministério, eles terão mesmo que ocupar de qualquer maneira. (...)”

Glossário

Valadares: cidade de Governador Valadares, em Minas Gerais

Operário: trabalhador, operador de máquinas

Ocupar: tomar posse da terra para morar e trabalhar

Questões Guia:

1. De acordo com o jornal, porque a Reforma Agrária seria urgente?
2. O jornal apresenta quais provas de que os camponeses estariam pedindo a Reforma Agrária? São provas confiáveis?
3. Como a fotografia se relaciona com o texto da notícia?
4. O jornal parece ser favorável ou contrário à realização imediata da Reforma Agrária?
5. Qual parece ser a intenção do jornal ao publicar esta notícia?
6. Este jornal é uma fonte confiável para conhecermos a opinião da população a respeito das Reformas? Por quê?

Agora, utilizando evidências retiradas dos documentos, elabore um pequeno texto para responder à Questão Histórica.

APÊNDICE D – O que podemos saber sobre o papel da imprensa no golpe de 1964?



Questão Histórica:

O que podemos saber sobre o papel da imprensa no golpe de 1964?

Documento 1: Reunião do IPES

O IPES (Instituto de Pesquisa Econômica e Social) foi um órgão financiado por empresários, que agia para propagar ideias de oposição ao governo de João Goulart. O trecho abaixo é uma transcrição de uma reunião de seus membros, em que discutem a importância dos jornais. As siglas são iniciais dos nomes dos participantes.

HCP explica o caso da aquisição de um grande jornal (1 bilhão de cruzeiros), no Rio. Melhor, 2 jornais, segundo Glycon, 1 no Rio e outro em São Paulo.

H.Gomide – Acha que uma estação de rádio é imprescindível. GLY, de acordo.

JRF diz que há opiniões contrárias.

JBLF acha que o aperfeiçoamento da ideia seria, em vez de comprar um jornal, pagar a matéria a ser publicada.

[...]

GLY acha que um jornal democrático será de fato um órgão independente.

HCP – Existe receptividade para a ideia da compra de um jornal e não se encontra receptividade para a publicação de matéria paga.

GLY – E a operação deve ser rápida e discreta, ou se perderá.

H.Gomide propõe uma Agência [de notícias] para os jornais e estações de rádio.

GCS – Fala sobre a formação da Opinião Pública. É preciso, em primeiro lugar, fixar nossos objetivos.

HCP – Acha importante difundirmos os discursos dos deputados amigos.

Glossário

Imprescindível: indispensável, fundamental

Aperfeiçoamento: melhoramento, evolução

Receptividade: aceitação, acolhimento

Questões Guia:

1. Em qual contexto este documento foi produzido?
2. O que acontecia no Brasil no ano de 1963?
3. De acordo com o documento, qual a utilidade que o IPES via no uso da imprensa?
4. Esta é uma fonte confiável para sabermos a opinião dos membros do IPES? Por quê?

Documento 2: Entrevista de Ruy Mesquita

Ruy Mesquita é filho de Julio Mesquita Filho, dono do jornal O Estado de São Paulo na década de 1960. Sabe-se que Ruy e seu pai se reuniam com alguns militares desde 1963 para planejar uma possível derrubada do governo de João Goulart, tendo inclusive comprado armas para seu movimento. Em uma entrevista, ele disse que sua família e seu jornal não apenas apoiaram o golpe de 1964, mas “conspiraram” para que ele acontecesse. O texto abaixo é um trecho de outra entrevista, concedida por Ruy para alguns pesquisadores no ano de 1984:

PERGUNTA – Como o senhor explica a participação do jornal *O Estado de S. Paulo* na conspiração que levou ao movimento de 1964? Qual o papel do jornal nesses acontecimentos?

RUY MESQUITA – A nossa participação foi sempre, evidentemente, só como jornal, no campo das idéias. Pelo menos até 1932. Para ir mais longe, a saga da família nas lutas políticas deste país começou um ano antes de eu nascer. Na "Revolução de 1924", pela primeira vez um Mesquita, o meu avô, foi preso, em função de um movimento no qual o jornal não participava senão através das suas idéias e do debate. Depois disso, nunca mais saímos do centro dos acontecimentos.

Glossário

Conspiração: arranjo, trama, complô

Movimento de 1964: refere-se ao movimento que levou ao golpe de Estado de 1964

Saga: história longa, com muitos capítulos

Questões Guia:

1. Quem é Ruy Mesquita?
2. O que ele quer dizer quando fala que a participação do jornal na conspiração para a derrubada de Goulart se deu “no campo das ideias”?
3. Por que ele diz que sua família nunca mais teria saído do centro dos acontecimentos políticos do país?
4. Você acha que Ruy Mesquita é uma fonte confiável para fazer estas afirmações? Por quê?
5. No que a Fonte 2 concorda com a fonte 1 com relação ao papel da imprensa na política?

Documento 3: Ressurge a Democracia

O jornal O Globo pertence à família Marinho e fazia oposição ao governo de João Goulart. Desde o final de 1963, as Organizações Globo participavam da Rede da Democracia, que era um conjunto de rádios e jornais que divulgavam ideias de oposição à Goulart e suas medidas. No início do ano de 1964, algumas vezes Marinho também se encontrou pessoalmente, em sua residência, com o Gen. Castelo Branco, que se tornaria Presidente do país após o golpe de Estado. Na primeira edição do jornal O Globo após a deposição de João Goulart, o jornal publicou o seguinte editorial em sua capa:



Vive a nação dias gloriosos. Souberam unir-se todos os patriotas para salvar o que é essencial: a democracia, a lei e a ordem.

Como dizíamos, no editorial de anteontem, a legalidade não poderia ser a garantia de subversão, a escora dos agitadores, o anteparo da desordem. Em nome da legalidade, não seria legítimo admitir o assassínio das instituições, como se vinha fazendo, diante na Nação horrorizada.

Agora o Congresso dará o remédio constitucional à situação existente, para que o país continue sua marcha em direção a seu grande destino, sem tudo aquilo que nos estava a levar à anarquia e ao comunismo. Poderemos, desde hoje, encarar o futuro confiantemente.

Salvos da comunização que celeremente se preparava, os brasileiros devem agradecer aos bravos militares, que os protegeram de seus inimigos. (...)

Mais uma vez o povo brasileiro foi socorrido pela Providência Divina, que lhe permitiu superar a grave crise, sem maiores sofrimentos e luto. Sejamos dignos de tão grande favor.

Glossário

Editorial: Texto de opinião do jornal

Legalidade: o que diz a Lei

Escora: Amparo, suporte

Anteparo: Proteção, abrigo

Assassínio: Assassinato

Constitucional: Que está de acordo com a Constituição do país

Comunização: Se tornar comunista

Celeremente: Rapidamente

Questões Guia:

1. O que aconteceu no país na semana nos dias anteriores à publicação do jornal?
2. Quais os argumentos do jornal para justificar a necessidade de uma intervenção militar “ilegal” para depor o presidente João Goulart?
3. Este editorial incentiva o jornal a ter qual atitude perante o golpe e os militares?
4. Por que podemos dizer que o papel deste editorial foi justificar e dar apoio ao golpe?

Documento 4: Fora!

O jornal Correio da Manhã fazia oposição moderada ao governo de João Goulart. No mês de março de 1964, chegou a pedir e a comemorar a intervenção militar que depôs o presidente. Mas, pouco depois, o jornal começou a se posicionar contra os atos de repressão do novo governo. No dia 30 de março de 1964, o jornal publicou em sua capa o seguinte editorial:



Fora!

A Nação não mais suporta a permanência do sr. João Goulart à frente do Governo. Chegou ao limite final a capacidade de tolerá-lo por mais tempo. Não resta outra saída ao sr. João Goulart senão a de entregar o Governo ao seu legítimo sucessor. Só há uma coisa a dizer ao sr. João Goulart: saia.

Glossário

Legítimo: Genuíno, conforme a lei

Questões Guia:

1. Qual ideia o jornal quer passar ao utilizar a palavra “nação” na frase “A Nação não mais suporta a permanência do sr. João Goulart à frente do Governo”?
2. O jornal apresenta argumentos para afirmar que esta é uma opinião de toda a Nação?
3. Qual poderia ser o papel deste editorial na formação da opinião de seus leitores?

Agora, utilizando evidências retiradas dos documentos, elabore um pequeno texto para responder à Questão Histórica.

APÊNDICE E – Contra quem foi dado o golpe em 1964?



Questão Histórica: Contra quem foi dado o golpe em 1964?

Documento 1: Entrevista na TV Tupi

Poucos dias após a deposição de João Goulart, o novo governo tomou medidas para retirar o mandato e os direitos políticos de deputados eleitos que fossem considerados “comunistas”. O telejornal Diário de São Paulo, transmitido pela TV Tupi, fez uma entrevista ao vivo com alguns deputados estaduais para saber a opinião deles a respeito do tema. Todos os entrevistados foram favoráveis à medida. O texto abaixo é um trecho adaptado desta entrevista:

Adaptado (caso usar sem o vídeo, apenas texto):

Em cima da hora, aqui estamos com uma série de depoimentos oportunos sobre a cassação dos deputados comunistas, pelegos, enfim, todos aqueles que estiveram ligados ao governo anterior e que participaram das grossas negociatas realizadas. Vamos falar inicialmente com o representante do estado vizinho de Mato Grosso, o seu presidente Manoel Oliveira Lima.

- Sobre o problema de cassação de mandatos, nós lá em Mato Grosso temos o seguinte entendimento: todos os que colaboravam para a sabotagem da Pátria, todos aqueles que traíram a nossa família, devem ser expurgados da vida pública deste país.

- E a população de Mato Grosso como recebeu essa iniciativa? Eu pergunto a um representante do povo.

- A população de Mato Grosso é, quase na sua unanimidade, anti-comunista. E recebeu com muita satisfação o movimento das Forças Armadas e do povo paulista, do povo mineiro e do povo gaúcho, que, parece, extirpou para sempre a ameaça comunista do Brasil.

Glossário

Oportunos: adequados

Cassação: anulação de direitos políticos

Pelegos: adulator, “puxa-saco”

Negociatas: falcatrua, ladroagem

Extirpou: eliminou

Unanimidade: em que há concordância total

Expurgados: excluídos, expulsados

Questões Guia:

1. Como este documento foi produzido?
2. De acordo com o deputado, contra quem foi o movimento das Forças Armadas que depôs João Goulart?
3. O deputado parece favorável ou contrário ao golpe militar? E aos comunistas?
4. Este documento é uma fonte confiável para sabermos contra quem foi o golpe?
5. Com qual outra fonte este documento está de acordo?

Documento 2: “Derrubar Jango antes da Reforma”

O jornal Última Hora era um jornal ligado à defesa das propostas trabalhistas do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), partido de João Goulart. Defendia as reformas de base e outras propostas de Goulart, tendo uma posição de apoio ao presidente. Em março de 1964, muitos políticos e militares da oposição passaram a defender abertamente a derrubada de João Goulart. O trecho abaixo é uma notícia sobre o assunto publicada no jornal:



UH: Oposição em desespero: derrubar Jango antes da Reforma

Ante o impacto do comício do dia 13 e da mensagem do presidente ao Congresso, a oposição está recorrendo a táticas desesperadas, resumidas no “slogan”: derrubar Jango antes da reforma.

Essas manobras, articuladas pela “área ativista” da oposição, incluem elementos da UDN e do PSP, com a ajuda dos srs. Armando Falcão e Auro de Moura Andrade.

Glossário

Jango: apelido de João Goulart

Slogan: lema

UDN: União Democrática Nacional, partido de oposição

PSP: Partido Social Progressista, partido de oposição

Auro de Moura Andrade: Deputado Federal de oposição a João Goulart, que clamava abertamente pela saída do presidente

Armando Falcão: Deputado Federal de oposição a João Goulart

Questões Guia:

1. Quando esta edição do jornal foi publicada, o golpe já havia acontecido?

2. O jornal deu importância a esta notícia? Como você sabe?
3. De acordo com o jornal, qual seria o motivo das movimentações para a derrubada de João Goulart?
4. O jornal parece ser favorável ou contrário à derrubada de Jango? Como você sabe?
5. Este documento concorda ou discorda do documento 1?
6. Qual dos dois você acha mais confiável? Por quê?

Documento 3: Charges sobre Goulart

O jornal O Estado de São Paulo era um jornal de oposição ao governo de João Goulart. Seus donos participaram de encontros com militares para tramar a deposição do presidente. Nos meses de março e abril de 1964, o jornal publicou as seguintes charges do artista Biganti. Nelas, o presidente João Goulart é representado como uma peça manipulada no tabuleiro da América Latina. Quem o manipula é Nikita Krushev, então líder da União Soviética e do bloco comunista.

Charge 1



Charge 2



Questões Guia:

1. Qual o argumento do chargista ao representar o presidente João Goulart como uma peça movida pelo russo Kruschev?
2. Parece que o artista quer que o leitor simpatize ou não com Kruschev? Por quê?
3. Considerando a data e o jornal, qual a intenção com a publicação da primeira charge?
4. O que ocorre na política brasileira entre a publicação da primeira e da segunda charge?
5. Qual a relação que artista faz entre a peça quebrada, a expressão do russo e o golpe de Estado, na segunda charge?
6. De acordo com o artista, quem teria sido derrotado pelo golpe?
7. Com quais outros documentos esta fonte concorda?
8. Estas charges são fontes confiáveis para sabermos contra quem foi dado o golpe? Por quê?

Documento 4: Novos Rumos

O jornal Novos Rumos era uma publicação do Partido Comunista Brasileiro. Frequentemente apoiava as associações trabalhistas e a realização das Reformas de Base. O jornal foi fechado após o golpe de 1964. Após o Comício das Reformas, em março de 1964, alguns deputados cogitaram realizar um processo de impeachment contra o presidente Goulart. Na semana anterior ao golpe, na edição dos dias 20 e 26 de março deste ano, o jornal publicou a notícia sobre o assunto:



Adaptado:

Novos Rumos: Conquistas as Reformas e Esmagar os Golpistas

“Conquistas as Reformas e Esmagar os Golpistas”

“Impeachment”

Os círculos conservadores, espantados diante do comício da Central e das posições ultimamente assumidas pelo presidente da República, atuam em duas frentes.

De um lado, reúnem forças para a resistência, inclusive armada, a medidas como o decreto da SUPRA.

De outro lado, agrupam-se no Parlamento, com o apoio da chamada “grande imprensa” e aliciando militares reacionários, para não permitir o andamento das reformas e chegar ao impedimento de Jango, sob o pretexto de “crime de responsabilidade”.

A maioria retrógrada do Congresso se obstina em negar ao povo as transformações que lhe abrirão o caminho para a conquista de dias de menos sofrimento e opressão.

Glossário

Impeachment: processo legal de afastamento/deposição de um governante eleito

SUPRA: Superintendência da Política Agrária (o decreto possibilitava a desapropriação de algumas terras para a Reforma Agrária)

Retrógrada: antiga, conservadora

Obstina: insiste

Questões Guia:

1. De acordo com o jornal, qual seria o objetivo de um possível *impeachment* contra o presidente João Goulart?
2. Por que o jornal escolhe o termo “golpistas” para se referir aos deputados que defendem o *impeachment*?
3. O que o jornal quis dizer com a frase “A maioria retrógrada do Congresso se obstina em negar ao povo as transformações que lhe abrirão o caminho para a conquista de dias de menos sofrimento e opressão”?
4. O jornal apresenta argumentos para provar suas afirmações? Quais?
5. Considerando o jornal, o texto e a manchete publicada, qual parece ser a intenção com a publicação desta notícia?
6. De quais documentos esta fonte discorda?
7. Quais delas você acha mais confiável? Por quê?

Agora, utilizando evidências retiradas dos documentos, elabore um pequeno texto para responder à Questão Histórica.

APÊNDICE F – O governo de João Goulart era democrático?



Questão Histórica: O governo de João Goulart era democrático?

Documento 1: Entrevista com Hércules Corrêa

Hércules Corrêa foi membro do Partido Comunista Brasileiro, deputado e líder do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) durante o governo de João Goulart. No ano de 2004 ele concedeu um depoimento a pesquisadores de uma universidade brasileira. O texto abaixo é um trecho adaptado deste depoimento:

Adaptado:

“Nas reuniões que fazia comigo e com os outros trabalhadores, Jango dizia: “Eu não sou comunista, não quero o comunismo, não quero o socialismo. Defendo o capitalismo com democracia. Não conte comigo para fazer socialismo!”. Mas, se fosse necessário para as políticas que ele achava importantes, ele poderia fazer acordos com os comunistas.”

Fonte: (FERREIRA, 2006, p. 20) [Referência do relato: Depoimento de Hércules Corrêa ao Programa de História Oral do Cpdoc/FGV em 27/07/2004.]

Glossário

Jango: apelido de João Goulart

Questões Guia:

1. Quem é Hércules Corrêa?

2. Quando o relato de Hércules foi feito?
3. De acordo com o relato neste documento, João Goulart apoiaria o regime comunista no Brasil?
4. Diga um motivo para confiar na opinião de Hércules Corrêa.
5. Diga um motivo para não confiar no relato de Hércules.
6. O ponto de vista deste documento concorda ou discorda do relato do documento 1? Por quê?

Documento 2: Pesquisa de Opinião

No “Comício das Reformas”, realizado no dia 13 de março de 1964, o presidente João Goulart afirmou seu desejo de realização das Reformas de Base e encaminhou ao Congresso Nacional uma Mensagem Presidencial sobre o tema. Após estes eventos, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizou algumas pesquisas, possivelmente para saber a opinião dos entrevistados sobre o governo de João Goulart e as medidas que ele poderia tomar enquanto presidente. A pesquisa foi feita entre os dias 20 e 30 de março de 1964, com 950 entrevistados. A tabela abaixo é parte do resultado desta pesquisa de opinião:

Qual destes modos de pensar está mais de acordo com sua opinião sobre estas últimas medidas do presidente João Goulart:	São medidas <u>demagógicas</u> , que procuram apenas aumentar o prestígio do Sr. João Goulart e do <u>PTB</u>	São medidas de real interesse para o povo e para o país	São medidas que procuram criar condições para o estabelecimento de um regime comunista no Brasil	Não sabem
São Paulo	10%	55%	16%	19%
Araraquara	10%	47%	16%	27%
Avaí	8%	53%	8%	31%

Glossário

Demagógica: que não podem ser cumpridas; promessas feitas apenas para agradar a população

PTB: Partido Trabalhista Brasileiro, era o partido de João Goulart

Questões Guia:

1. Por quem e quando estas pesquisas de opinião foram feitas?
2. De acordo com a pesquisa, podemos concluir que a maioria das pessoas acharia que o governo de João Goulart era democrático ou não?
3. A quantidade de pessoas entrevistadas é representativa da população total do país?
4. Temos como garantir que todas as pessoas entrevistadas entenderam o significado de palavras como “demagogia” e “comunismo”?
5. Cite 2 motivos pelos quais esta fonte não seria confiável?

O resultado destas pesquisas de opinião é uma fonte válida para sabermos se o governo de Goulart era ou não democrático? Por quê?

Documento 3: Editorial do Jornal do Brasil (livre adaptação)

O Jornal do Brasil era um jornal de oposição ao Governo de João Goulart. Ligado ao IPES (instituto que fazia propaganda contra o governo e suas medidas), a partir de 1963 o jornal também passou a fazer parte da Rede da Democracia, que era uma cadeia de jornais e rádios dedicada a disseminar posturas contrárias às do governo. Após o Comício das Reformas, o jornal publicou o seguinte editorial a respeito de João Goulart:

A democracia saiu, no mínimo, humilhada ontem na Central. Foi o comício de dois políticos inelegíveis, destinado a atirar o povo contra a Constituição. (...)

O Presidente da República fez ontem a sua opção: vai tentar a permanência no poder, assumindo todos os riscos de gestos, atos e palavras demagógicos. (...)

Ontem o Presidente da República tomou posições inconstitucionais e defendeu inimigos da democracia, a quem se uniu para destruir a Constituição.

Questões guia

1. De acordo com o jornal, João Goulart defendia a democracia?
2. Quais os argumentos que o jornal apresenta para fazer suas afirmações?
3. Esta é uma fonte confiável para sabermos como era o governo de João Goulart? Por quê?

Documento 4: Notícia no Jornal do Brasil (adaptado)

O Jornal do Brasil era um jornal de oposição ao Governo de João Goulart. Ligado ao IPES (instituto que fazia propaganda contra o governo e suas medidas), a partir de 1963 o jornal também passou a fazer parte da Rede da Democracia, que era uma cadeia de jornais e rádios dedicada a disseminar posturas contrárias às do governo. No dia 20 de março de 1964, o jornal divulgou a seguinte notícia em sua capa:

UDN denuncia tendências totalitárias

Em Proclamação aos Brasileiros, lida na Câmara pelo sr. Pedro Aleixo e no Senado pelo sr. João Agripino, a UDN considera os últimos decretos do Presidente João Goulart como uma 'ameaça ao arbítrio, que comprometem a democracia com o poder pessoal e totalitário (...)"

(...)

A UDN declara-se a favor das reformas, desde que elas sejam despidas do radicalismo e da agressividade que lhes dá o Presidente da República.

Também em manifesto, as bancadas do PRP acusaram o Sr. João Goulart de ser 'o elemento-chave utilizado pelo Partido Comunista no assalto ao Poder", denunciando que "agentes das potências estrangeiras dominam setores vitais do país".

Questões Guia

1. A notícia publicada é a opinião do jornal a respeito de João Goulart?
2. O que o PRP quis dizer com a expressão "elemento-chave utilizado pelo Partido Comunista no assalto ao Poder"?
3. De acordo com esta notícia, o governo de João Goulart era democrático?
4. Qual pode ser a intenção do jornal ao publicar esta notícia na capa?
5. Com qual outro documento esta fonte está de acordo?
6. É uma fonte confiável para sabermos como era o governo de Goulart? Por quê?

Agora, utilizando evidências retiradas dos documentos, elabore um pequeno texto para responder à Questão Histórica.

ANEXO A – Tabela de Estratégias da Leitura Histórica, produzido por Avishag Reisman

<i>Estratégias da Leitura Histórica</i>	<i>Questões</i>	<i>Os estudantes deveriam ser capazes de...</i>
Sourcing (antes da leitura do documento)	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o ponto de vista do autor? • Por que foi escrito? • Quando foi escrito? • Esta fonte é confiável? Por que ou por que não? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a posição do autor em um evento histórico • Identificar e avaliar o objetivo do autor ao produzir o documento • Predizer o que o autor vai dizer ANTES de ler o documento • Avaliar a verossimilhança/ confiabilidade da fonte ao considerar gênero, audiência e propósito do autor.
Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> • O que mais estava acontecendo na época que o documento foi escrito? • Como era estar vivo neste período? • O que era diferente então? O que era igual? 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar informações do contexto/plano de fundo para extrair mais informações do documento • Inferir o contexto histórico pelo documento • Reconhecer que o documento reflete um momento em um passado em transformação • Entender que as palavras devem ser compreendidas em um contexto maior
Close Reading	<ul style="list-style-type: none"> • Quais afirmações o autor faz? • Quais evidências o autor usa para apoiar estas afirmações? • Como este documento me faz sentir? • Quais palavras ou frases o autor usa para me convencer de que ele/ela está certo? • Qual informação o autor deixa de fora? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as afirmações do autor sobre o evento • Avaliar as evidências/ raciocínio que o autor usa para apoiar suas afirmações • Avaliar a escolha de palavras do autor; entender que a linguagem é usada deliberadamente
Corroboração	<ul style="list-style-type: none"> • O que outros trechos de evidências dizem? • Estou encontrando versões diferentes da história? Por que ou por que não? • Quais trechos de evidências são mais confiáveis? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer o que é verdadeiro ao comparar documentos entre si • Reconhecer disparidades entre dois relatos

ANEXO B – Atividade “Código de Hammurabi”

Questão Histórica Central

O que podemos aprender sobre a Babilônia a partir do Código de Hammurabi?

Documento A: Código de Hammurabi – Religião (modificado)

O seguinte trecho é uma introdução ao Código de Hammurabi. Enquanto você lê, preste atenção na religião da Babilônia. No que as pessoas acreditavam? Quem eram os seus deuses?

“Quando Anu, o Sublime, Rei dos Anunaki, e Bel, o senhor do Céu e da terra, que decretaram o destino da nação, atribuíram a Marduk, o poderoso filho de Ea, deus da Justiça, o domínio sobre os homens da terra, e o fizeram grande entre os Igigi, eles chamaram a Babilônia por seu ilustre nome, a fizeram grande na terra, e fundaram um reino eterno nela, cujas fundações são tão sólidas quanto as do céu e da terra. Então Anu e Bel me chamaram pelo nome, Hammurabi, o príncipe exaltado, que teme a Deus, para trazer à tona as regras da justiça na terra, para destruir os ruins e os malfeitores; para que os fortes não machuquem os fracos; e para que eu pudesse governar o povo de cabeça negra como Shamash e iluminar a terra, e trazer o bem-estar da humanidade.”

Fonte: “Código de Hammurabi” 1780 aC.

Vocabulário:

sublime: o maior

exaltado: grandioso

Documento B: Código de Hammurabi – Economia

Os seguintes trechos do Código de Hammurabi discutem a economia da Babilônia. Enquanto você lê, preste atenção no que era importante para os babilônios quando eles tentavam ganhar a vida.

42º - Se alguém tomou um campo para cultivar e no campo não fez crescer trigo, ele deverá ser convencido que fez trabalhos no campo e deverá fornecer ao proprietário do campo quanto trigo exista no do vizinho.

43° - Se ele não cultiva o campo e o deixa em abandono, deverá dar ao proprietário do campo quanto trigo haja no campo vizinho e deverá cavar e destorroar o campo, que ele deixou ficar inculto e restituí-lo ao proprietário.

53° - Se alguém é preguiçoso no ter em boa ordem o próprio dique e não o tem em consequência se produz uma fenda no mesmo dique e os campos da aldeia são inundados d'água, aquele, em cujo dique se produziu a fenda, deverá ressarcir o trigo que ele fez perder.

54° - Se ele não pode ressarcir o trigo, deverá ser vendido por dinheiro juntamente com os seus bens e os agricultores de quem o trigo foi destruído, dividirão entre si.

59° - Se alguém, sem ciência do proprietário do horto, corta lenha no horto alheio, deverá pagar uma meia mina.

Fonte: “Código de Hammurabi”, 1780 AC

Documento C: Código de Hammurabi - Sociedade

Os seguintes trechos do Código de Hammurabi discutem regras para a sociedade babilônica. Enquanto você lê, preste atenção em como a sociedade era estruturada. Todos eram tratados igualmente?

117° - Se alguém tem um débito vencido e vende por dinheiro a mulher, o filho e a filha, ou lhe concedem descontar com trabalho o débito, aqueles deverão trabalhar três anos na casa do comprador ou do senhor, no quarto ano este deverá libertá-los.

38° - Se alguém repudia a mulher que não lhe deu filhos, deverá dar-lhe a importância do presente nupcial e restituir-lhe o dote que ela trouxe consigo da casa de seu pai e assim mandá-la embora.

196° - Se alguém arranca o olho a um outro, se lhe deverá arrancar o olho.

197° - Se ele quebra o osso a um outro, se lhe deverá quebrar o osso.

199° - Se ele arranca um olho de um escravo alheio, ou quebra um osso ao escravo alheio, deverá pagar a metade de seu preço.

202° - Se alguém espanca um outro mais elevado que ele, deverá ser espancado em público sessenta vezes, com o chicote de couro de boi.

203° - Se um nascido livre espanca um nascido livre de igual condição, deverá pagar uma mina.

Fonte: “Código de Hammurabi”, 1780 AC

Vocabulário

Dote: dinheiro ou propriedade que a família de uma mulher dá ao marido dela quando eles se casam.

Questões guias

Documento A: Religião

1. De acordo com este documento, de onde veio o *poder* de Hammurabi como um rei?
2. *Monoteísta ou Politeísta?*
 - a. De acordo com o documento, a Babilônia era uma sociedade monoteísta (acreditava em só um deus) ou politeísta (acreditava em vários deuses)?
 - b. Como você pode saber isto?
3. De acordo com este documento, qual era o *objetivo do Código de Hammurabi*?

Documento B: Economia

1. *Trabalhando os campos*: resuma as leis 42 e 43 com suas próprias palavras.
2. *As barragens*: resuma as leis 53 e 54 com suas próprias palavras.
3. *Tipo de Economia*:
 - a. De acordo com este documento, você acha que a maioria das pessoas ganhava dinheiro trabalhando no campo ou nas cidades?
 - b. Como você sabe disto?

Documento C: Sociedade

1. As leis 196-199 discutem arrancar o olho de “outro homem”, um “homem livre” e um “escravo”.
 - a. De acordo com este documento, o olho de quem vale mais?
 - b. De acordo com este documento, o olho de quem vale menos?
 - c. Como você sabe?
2. *Igualdade*
 - a. De acordo com este documento, todos eram iguais na Babilônia?

b. Como você sabe?

i. Evidência 1:

ii. Evidência 2:

3. *Mulheres*

a. De acordo com a lei 138, o que acontece com o dote se o marido abandonar a esposa?

b. O que isto sugere sobre a posição da mulher na sociedade babilônica?

Resumo

1. Quais são algumas das limitações do Código de Hammurabi como fonte de informações sobre a vida na Babilônia?

2. Que outras fontes poderiam nos ajudar a entender mais sobre a vida na Babilônia?

Use evidências dos documentos históricos que você leu para responder à questão histórica central completando as frases abaixo:

O que podemos aprender sobre a Babilônia com o Código de Hammurabi?

Os historiadores podem aprender muito sobre a Babilônia a partir do Código de Hammurabi. De acordo com o Código, a religião babilônica era

De acordo com o Código, a economia da Babilônia era baseada no

De acordo com o Código, a sociedade babilônica era estruturada com base na

ANEXO C – Atividade “A vida nas Fábricas”**Questão Histórica Central**

As fábricas têxteis eram prejudiciais à saúde dos trabalhadores?

Documento A: Dr. Ward (modificado)

Michael Ward foi médico em Manchester por 30 anos. Em na sua prática, tratou de diversas crianças que trabalhavam nas fábricas da cidade. Foi entrevistado sobre a condição de saúde dos trabalhadores do setor têxtil pela Câmara dos Lordes, em 25 de março de 1819. O texto abaixo é um trecho de sua entrevista.

Pergunta: Dê ao comitê informações de seu conhecimento sobre a saúde dos trabalhadores nas fábricas de algodão.

Resposta: Eu tive oportunidades frequentes de ver pessoas saindo das fábricas e, ocasionalmente, as atendia como pacientes. No verão passado eu visitei três fábricas de algodão com o Dr. Clough e o Sr. Barker e nós não conseguimos permanecer dentro delas por 10 minutos sem ofegar com falta de ar...

Pergunta: Qual a sua opinião sobre o estado de saúde das crianças empregadas nas fábricas de algodão e as empregadas em outros trabalhos?

Resposta: As crianças das fábricas de algodão possuem um estado de saúde muito pior do que as crianças empregadas em outras manufaturas.

Pergunta: Você tem outras informações a dar ao comitê?

Resposta: As fábricas de algodão são extremamente desfavoráveis, tanto à saúde quanto à moral dos seus empregados. São criadouros de doenças e vícios.

Pergunta: Você observou se as crianças nas fábricas sofrem acidentes, particularmente?

Resposta: Quando eu era cirurgião, acidentes eram muito comuns na emergência. As mãos e braços das crianças eram pegos nas máquinas, em muitos casos os músculos e a pele eram esmagados até o osso, e ocasionalmente um dedo ou dois poderiam ser perdidos. No verão passado eu visitei a Escola da Rua Lever. Naquela época, o número de crianças empregadas nas fábricas era de 106. O número de crianças que sofreram acidentes com as máquinas era próximo de metade. Havia 47 acidentadas destes jeito.

Fonte: Comitê da Casa dos Lordes (Entrevistador) & Michael, W. (Entrevistado). (1819). Trecho das Minutas de Evidência colhidas perante os Comitês dos Lordes para inquerir o Estado e Condição das Crianças empregadas nas Fábricas de Algodão do Reino Unido. Documentos das Sessões da Casa dos Lordes (1806-1859).

Documento B: Dr. Holme (modificado)

Edward Holme foi um médico que morou em Manchester, Inglaterra, durante a primeira metade do século XIX. Ele foi um membro ativo de várias sociedades acadêmicas e associações e um reconhecido doutor. Em 1818, ele foi entrevistado pela Câmara dos Lordes sobre as condições de trabalho nas fábricas. O texto abaixo é um trecho de sua entrevista.

Pergunta: Desde quanto tempo você atua como médico em Manchester?

Resposta: 24 anos.

Pergunta: Em Manchester, você já visitou algum estabelecimento público?

Resposta: Eu sou médico junto ao diretor dos estabelecimentos públicos. Sou ligado, há 24 anos, à Emergência de Manchester, à Despensa, ao Asilo e Hospital de Lunáticos, e à Casa de Recuperação.

Pergunta: Isto lhe deu oportunidades de observar o estado das crianças que são empregadas comumente nas fábricas de algodão.

Resposta: Sim.

Pergunta: Em qual estado de saúde você encontra os empregados?

Resposta: Geralmente, com boa saúde. Posso lhe dar números particulares, se desejado, da fábrica do Sr. Pooley. Ele emprega 401 pessoas; das pessoas examinadas em 1796, 22 estavam em estado delicado, 2 estavam doentes, 3 com má saúde, 1 tinha convulsões, 8 casos de escrófula; com boa saúde, 363.

Pergunta: Se lhe compreendo, de suas investigações em 1796, você formou uma opinião bastante favorável da saúde das pessoas empregadas nas fábricas de algodão.

Resposta: Sim.

Pergunta: Houve alguma oportunidade de mudar esta opinião recentemente?

Resposta: Não, nenhuma. Eles são tão saudáveis quanto qualquer outra parte das classes trabalhadoras da comunidade.

Pergunta: Quem solicitou que você examinasse as crianças na fábrica do Sr. Pooley?

Resposta: O Sr. Pooley.

Fonte: Comitê da Casa dos Lordes (Entrevistador) & Holmes, E. (Entrevistado). (1818). Trecho das Minutas de Evidência colhidas perante os Comitês dos Lordes. Documentos das Sessões da Casa dos Lordes (1806-1859).

Documento C: John Birley (modificado)

John Birley nasceu em Londres em 1805. Ele perdeu ambos os pais quando tinha 5 anos e foi mandado ao Reformatório de Bethnal Green. Logo começou a trabalhar na fábrica de Cressbrook. John foi entrevistado sobre as experiências de trabalho que teve quando criança em 1849. Um artigo sobre sua vida foi publicado em um jornal, o The Ashton Chronicle, em maio de 1849. Abaixo está um trecho do artigo.

Nosso horário regular de trabalho era das 5 da manhã até 9 ou 10 da noite; e nos sábados até as 11, ou meia-noite, e então éramos mandados para limpar as máquinas no domingo. Não era dado tempo para o café e não era permitido sentar para jantar ou ter tempo para o chá. Nós íamos à fábrica às 5 da manhã e trabalhávamos até 8 ou 9hrs quando nos traziam nosso café, que era mingau, aveia e cebola. O jantar eram bolos de aveia cortados em quatro pedaços, feitos dois sanduíches. Um tinha manteiga e o outro melaço. Ao lado dos bolos haviam copos de leite. Nós bebíamos o leite e, com os bolos na mão, voltávamos ao trabalho sem sentar.

O sr. Needham, o chefe, tinha 5 filhos: Frank, Charles, Samuel, Robert e John. Os filhos e um homem chamado Swann, o fiscal, subiam e desciam a fábrica com varas. Frank uma vez me bateu com elas até que se assustou porque achou que havia me matado. Ele me bateu nas têmporas e me deixou inconsciente. Uma vez ele me derrubou e ameaçou com uma vara. Para proteger minha cabeça eu levantei o braço, e ele acertou com toda força. Meu cotovelo quebrou. Eu ainda tenho as marcas, e sinto dor até hoje, e vou continuar sentindo enquanto viver.

Eu me decidi a contar ao cavalheiro da paróquia de Bethnal Green sobre o tratamento que nós recebíamos e escrevi uma carta com o John Oats e coloquei no Correio de Tydeswell. Ela foi aberta e entregue ao velho Needham. Ele nos bateu com uma bengala de madeira até que mal podíamos rastejar. Algum tempo depois estes três cavalheiros vieram de Londres. Mas antes de sermos examinados, fomos lavados e limpos e ordenados a dizer que gostávamos de trabalhar na fábrica e éramos bem tratados. Needham e os seus filhos estavam na sala junto com a gente. Nos perguntaram sobre o tratamento, e nós respondemos como mandaram, não ousando fazer diferente, porque sabíamos o que iria acontecer se contássemos a verdade.

Fonte: Jornal *The Ashton Chronicle* (19/05/1849)

Documento D: Edward Baines (modificado)

Edward Baines foi um jornalista e editor para o Leeds Mercury Newspaper. Na década de 1830, foi eleito para o parlamento e atuou como um político liberal. Embora ele apoiasse o fim da escravidão e várias reformas políticas, ele se opôs às leis sobre a regulação das fábricas e também à estender o voto à classe trabalhadora inglesa. Estes são trechos de seu livro História da Manufatura de Algodão na Grã-Bretanha.

Acima de tudo, é alegado que as crianças que trabalham nas fábricas são vítimas de opressão e de um trabalho letal – que são comumente surradas pelos vigias – que seus fracos membros se entortam pelo constante abaixar e levantar, e que eles crescem aleijados ou levados à prematuras sepulturas. Que em muitas fábricas são forçados a trabalhar 13, 14 ou 15 horas por dia e que não tem tempo para brincar ou para estudar...

As investigações feitas pelo Comissionários das Fábricas, que examinaram diversos locais de trabalho, e Perguntaram os trabalhadores, provaram definitivamente que as visões acima, sobre a natureza e os efeitos do trabalho nas fábricas, contem uma

porção muito pequena de verdade. Que houveram situações de abuso e crueldade em algumas fábricas, isto é, sem dúvida, verdade. Mas o abuso é a exceção, não a regra. O trabalho nas fábricas é muito menos prejudicial que muitos dos trabalhos mais comuns da vida civilizada.

O gênero humano é suscetível a uma infinidade de doenças. Muitas das crianças que nascem neste mundo, e chegam à idade de 10 ou 12 anos, são tão fracas que, sob quaisquer outras circunstâncias, iriam morrer cedo. Estas crianças poderiam se abater sob o trabalho fabril, como iriam sob qualquer outro tipo de trabalho, ou mesmo sem trabalho algum.

Estou longe de dizer que as fábricas são os lugares mais saudáveis ou agradáveis; ou que não houvessem tido abusos nelas, que precisam ser expostos e corrigidos; Deve-se admitir que o tempo de trabalho nas fábricas é longo, sendo 12 horas por dia, cinco dias por semana, e nove horas no sábado: mas o trabalho é leve e requer muito pouco esforço muscular. A posição do corpo não é prejudicial: a posição normal é ereta, mas as crianças caminham, e têm oportunidade de sentar frequentemente se estão indispostas. Ao visitar as fábricas, eu tenho notado a calma e tranquilidade dos trabalhadores, até mesmo das crianças, cujo comportamento geralmente é mais alegre do que sombrio.

Fonte: Baines, E. (1835). *History of the Cotton Manufacture in Great Britain*.

Questões Guia

Documento A: Dr. Ward

1. (*Sourcing*) Por que o Dr. Ward está sendo entrevistado pela Câmara dos Lordes?
2. (*Close Reading*) O que ele quer dizer quando se refere às fábricas como “criadouros de doenças e vícios”?
3. (*Close Reading*) Que evidências ele traz para sustentar a sua ideia de que as fábricas são inseguras e insalubres para as crianças?

Documento B: Dr. Holme

1. (*Sourcing/Corroboração*) O motivo pelo qual o Dr. Holme está sendo entrevistado é o mesmo?
2. (*Close Reading*) Que evidências ele traz para sustentar a sua ideia sobre a saúde nas fábricas? Você acha que essas evidências são confiáveis?
3. (*Close Reading*) Por que importa que o Sr. Pooley pediu para que o médico examinasse as crianças na fábrica?
4. Qual documento, A ou B, você acha mais confiável? Por quê?

Documento C: John Birley

1. (*Sourcing*) Que tipo de documento é este? Quando foi escrito?
2. (*Sourcing*) Quantos anos John tinha quando o relato foi publicado?
3. (*Corroboração*) Com qual documento, A ou B, este relato mais se encaixa? Por quê?
4. (*Close Reading*) Por que o John Birley não contou a verdade sobre o trabalho nas fábricas aos inspetores?

Documento D: Edward Baines

1. (*Sourcing*) Quem escreveu esse documento? Quando?
2. (*Sourcing*) Por que Baines escreveu esse artigo?
3. (*Close Reading*) O que ele quer dizer no segundo parágrafo quando ele diz “Mas o abuso é a exceção e não a regra”?
4. (*Close Reading*) No último parágrafo, onde Baines quer chegar?
5. (*Corroboração*) Com qual documento, A ou B, este texto mais se encaixa? Por quê?
6. Quem você acha que é uma fonte mais confiável, Birley ou Baines? Por quê?

Elaborando um Argumento:

Você acha que o trabalho nas fábricas de algodão inglesas era ruim para a saúde das famílias das classes trabalhadoras?

Escreva um parágrafo para responder, usando evidências dos documentos para sustentar seus argumentos.