

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HENRIQUE FÉLIX PÁDUA

**REPRESENTAÇÕES DA DITADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEIRA NO LIVRO
DIDÁTICO “*CONTEXTO E AÇÃO: DESIGUALDADE E PODER*”**

Paranaíba/MS

2023

HENRIQUE FÉLIX PÁDUA

**REPRESENTAÇÕES DA DITADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEIRA NO LIVRO
DIDÁTICO “*CONTEXTO E AÇÃO: DESIGUALDADE E PODER*”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Linguagem, Educação e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza

Paranaíba/MS

2023

P14r Pádua, Henrique Félix

Representações da ditadura cívico-militar brasileira no livro didático
“Contexto e ação: desigualdade e poder”/ Henrique Félix Pádua. – Paranaíba,
MS: UEMS, 2023.
109 f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso
do Sul, 2024.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza.

1. Livro didático 2. Ensino médio 3. História 4. Ditadura cívico-militar
I. Souza, José Antonio de II. Título

CDD 23. ed. - 371.32

HENRIQUE FÉLIX PÁDUA

REPRESENTAÇÕES DA DITADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO “*CONTEXTO E AÇÃO: DESIGUALDADE E PODER*”

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

() Aprovada pela Banca Examinadora em __/__/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Antonio de Souza (Orientador)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Suzana Arakaki

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – PROFHISTÓRIA/Campo Grande)

Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Zimmermann

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

A todos os brasileiros e brasileiras que ainda têm sangue nos olhos!

A todos os combatentes da Ditadura Cívico-Militar Brasileira que foram mortos, presos e torturados por lutarem por justiça popular.

A todos os professores e as professoras que travam uma luta diária pela permanência, continuação e qualidade da Educação brasileira.

À minha mãe, que sempre me incentivou e ensinou que a Educação é a arma mais eficaz contra as injustiças do mundo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu quero agradecer ao meu orientador Prof. Dr. José Antonio de Souza, por ter confiado em mim a capacidade de tratar deste tema tão claustrofóbico da História do Brasil, pelas aprendizagens ao longo destes dois anos e meio, pelos exemplos a serem seguidos e, principalmente, pela paciência e sapiência que teve comigo.

Quero agradecer também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PGEDU-UEMS), que me ofereceu a oportunidade de realizar mais um sonho da minha vida. Agradeço também à Bolsa do Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (PIBAP), que foi de grande ajuda nesta fase da minha carreira. Sem essa bolsa, talvez eu não teria chegado até aqui.

Agradeço também à minha família e, principalmente, à minha mãe, que sempre me incentivou a trilhar o caminho da Educação. Eu me inspiro muito nela e na profissional que ela foi. Ela continua me incentivando e sempre está presente na minha jornada educacional.

Além do mais, agradeço à minha amada Ana Paula, que entrou no meu caminho e eu pude abrir meus olhos para as cores da vida e para os perfumes da existência. Eu não imaginava, até encontrá-la, o quanto é bom sentir e espalhar o amor para o mundo.

Por último, quero agradecer a mim mesmo, que inúmeras vezes pensei em desistir, que me senti incapaz e, muitas vezes, até analfabeto funcional, mas que, com muita coragem e perseverança, continuei caminhando e cheguei até aqui.

Obrigado!

"Garrastazu, Stalin
Erasmus Dias, Franco
Lindomar Castilho
Nixon
Delfim, Ronaldo Bôscoli
Baby Doc, Papa Doc
Mengele, Doca Street, Rockefeller
Afanásio
Dulcídio Wanderley Bosquilha
Pinochet, Gil Gomes, Reverendo Moon, Jim
Jones
General Custer
Flávio Cavalcante
Adolf Hitler
Borba Gato, Newton Cruz, Sérgio Dourado
Idi Amin, Plínio Correia de Oliveira
Plínio Salgado
Mussolini, Truman, Khomeini
Reagan, Chapman, Fleury".
(TITÃS. **Nome aos bois**. Jesus não tem dentes
no país dos banguelas, 1987.)

PÁDUA, HENRIQUE FÉLIX. REPRESENTAÇÕES DA DITADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO “*CONTEXTO E AÇÃO: DESIGUALDADE E PODER*”. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. Mesmo com a criação da Comissão da Verdade, em 2009, as questões relativas ao período da Ditadura Cívico Militar Brasileira (DCMB) ainda hoje geram polêmicas e várias pesquisas têm sido desenvolvidas sobre a temática. Nossa proposta de trabalho contemplou uma pesquisa qualitativa, que visou a análise das representações sobre a DCMB, no livro didático do Ensino Médio “*Contexto e ação: desigualdade e poder*”, da Editora Scipione, aprovado pelo PNLD 2021, adotado pelas escolas estaduais de Iturama/MG. As pesquisas relacionadas ao tema denunciam a pouca reflexão sobre os conceitos Revolução e Golpe, dão margem a flexibilizações de interpretações em relação a determinados períodos da Ditadura, apontam para omissões de questões ainda atuais, como o caso dos desaparecidos da época, e não tratam da censura a artistas. Os livros didáticos são resultados de um complexo processo e é fato que as políticas governamentais determinam, em grande parte, o seu conteúdo. Dessa forma, também buscou-se estudar o livro didático, como objeto de pesquisa, analisar o PNLD 2021, bem como as possíveis alterações decorrentes da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM). De tal sorte, podem ser destacados os seguintes aspectos que podem ser ressaltados, enquanto resultados da pesquisa: houve grande impacto em relação ao LD de História, a partir da BNCC e do Novo Ensino Médio, que pode ser comprovado pelo fato da agregação de disciplinas em um único LD; embora haja material que contemple a Ditadura Cívico Militar Brasileira – e mesmo de outros regimes ditatoriais na América Latina -, é preciso ressaltar de importância do trabalho docente, ou seja, a existência de capítulo(s) que contemple(m) a temática não é garantia de que o trabalho docente esteja garantido e, nesse sentido, destaca-se, ainda, a importância da formação docente inicial e continuada; a precarização do LD de História e de outras disciplinas está ligada à precarização do trabalho docente e, de tal forma, tanto a BNCC, quanto o NEM afetaram o trabalho dos docentes, particularmente aqueles que trabalham com a disciplina de História.

Palavras-chave: livro didático; ensino médio; História; Ditadura Cívico-Militar.

PÁDUA, HENRIQUE FÉLIX. REPRESENTATIONS OF THE BRAZILIAN CIVIC-MILITARY DICTATORSHIP IN THE TEXTBOOK “CONTEXTO E AÇÃO: DESIGUALDADE E PODER”. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

ABSTRACT

This dissertation presents the final results from the Master's in Education research developed on the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba's University Unit, in the line of research Language, Education and Culture. Even with the creation of the Truth Commission in 2009, issues relating to the period of the Brazilian Civic Military Dictatorship (DCMB) still generate controversy today and several researches have been developed on the subject. Our work proposal included qualitative research, which aimed to analyze the representations about DCMB, in the High School textbook “Contexto e ação: desigualdade e poder”, by Editora Scipione, approved by PNLD 2021, adopted by the state schools from Iturama /MG. Researches related to the topic denounces little reflection on the concepts of Revolution and Coup, gives rise to flexible interpretations in relation to certain periods of the Dictatorship, points to omissions of issues that are still current, such as the case of the disappeared at the time, and does not address censorship to artists. Textbooks are the result of a complex process and it is a fact that government policies largely determine their content. In this way, we also seek to study the textbook, as an object of research, analyze the PNLD 2021, as well as possible changes resulting from the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) and the New Secondary Education (NEM). Therefore, the following aspects can be highlighted as research results: there was a great impact in relation to the History LD, from the BNCC and the New Secondary Education, which can be proven by the fact of aggregating subjects into a single LD; although there is material that covers the Brazilian Civic Military Dictatorship - and even other dictatorial regimes in Latin America -, it is necessary to emphasize the importance of teaching work, that is, the existence of chapter(s) that cover(s) the theme is not guarantee that teaching work is guaranteed and, in this sense, the importance of initial and continuing teacher training is also highlighted; the precariousness of History LD and other subjects is linked to the precariousness of teaching work and, in such a way, both the BNCC and the NEM affected the work of teachers, particularly those who work with the History subject.

Keywords: textbook; high school; History; Civic-Military Dictatorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Capa do <i>The Wall Street Journal</i>, 2023	13
Figura 2 - Capa do jornal <i>Le Monde</i>, 2023	14
Figura 3 - Declaração do ex-presidente sobre o LD	16
Figura 4 - Panfleto do SIND-UTE/MG	41
Figura 5 - Capa do LD analisado	76
Figura 6 - Sumário do LD analisado	77
Figura 7 - Charge sobre as ditaduras na América Latina	82
Figura 8 - Conceito "regime" no LD	82
Figura 9 - Conceito "golpe" no LD	83
Figura 10 - Caracterização do fascismo no LD	84

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de páginas da disciplina de História nos PNLDs	78
Gráfico 2 - Conclusões da Comissão Nacional da Verdade no LD	84

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AI – Ato Institucional

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

COLTED – Conselho do Livro Técnico e Didático

DCMB – Ditadura Cívico-Militar Brasileira

DOI-CODI – Departamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna

EUA – Estados Unidos da América

FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

INL – Instituto Nacional do Livro

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

IPM – Inquérito Policial Militar

LD – Livro Didático

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

PAEG – Programa de Ação Econômica do Governo

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL	25
1.1 AS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	32
1.1.1 O livro didático na Era Vargas (1930-1945)	32
1.1.2 O livro didático na Ditadura Militar (1964-1984)	35
1.1.3 O livro didático na Redemocratização (pós-1984)	36
1.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO	38
1.2.1 A escolha do livro didático há 10 anos: preparando o terreno	39
1.2.2 O Novo Ensino Médio e o PNLD de 2022	40
1.3 POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO NA DITADURA MILITAR	51
1.4 POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO NA REDEMOCRATIZAÇÃO	53
2 A DITADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEIRA: ANTECEDENTES E QUESTÕES ATUAIS	56
2.1 A DITADURA NO BRASIL	56
2.1.1 O Ato Institucional 1	56
2.1.2 O Ato Institucional 2 e o Governo Costa e Silva	59
2.3 O Ato Institucional 5 e o Governo Médici	61
2.2 AS DITADURAS NA AMÉRICA LATINA: SIMILARIDADES E DISTINÇÕES	65
2.3 O GOLPE DE 1964, SEUS ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS	69
2.4 REDEMOCRATIZAÇÃO E A COMISSÃO DA VERDADE	71
3 REPRESENTAÇÕES DA DITADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEIRA EM UM LIVRO DIDÁTICO	75
3.1 O LIVRO DIDÁTICO “CONTEXTO E AÇÃO”	75
3.2 O ESPAÇO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS LDS: PNLDS 2012 A 2021	77
3.3 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS SOBRE A DCMB NO LIVRO “CONTEXTO E AÇÃO”	80
3.3.1 Habilidades e competências	80
3.3.2 A Ditadura Cívico-Militar Brasileira no livro didático	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

A Ditadura Cívico-Militar foi um episódio da história brasileira que gera discussões até hoje. Mesmo com os resultados das pesquisas das universidades, a sociedade parece não ter entrado em um consenso sobre o que foi e o que significou esse período da nossa história. Segundo Fico (2004), a abordagem histórica da Ditadura Cívico-Militar é recente e tem sido marcada por duas visões: a primeira é a politologia centrada nas análises nominalistas e conceituais, baseadas nos estudos sobre a política norte-americana; já a segunda é marcada pelo viés memorialístico, concentrando as análises nas atividades da memória sobre o período.

Uma parte da população brasileira entende o período da Ditadura Cívico-Militar Brasileira como um momento da nossa história em que fomos “resgatados” pelos militares de um fim iminente, pautado na desordem e no caos. Essa parece ser a memória de muitos brasileiros.

É preciso entender que o que ocorreu no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980 não foi simplesmente uma “Ditadura Militar”, como estamos acostumados a ouvir. Na verdade, esse episódio da história brasileira é mais bem denominado pelo conceito de Ditadura Cívico-Militar, como proposto pela Profa. Dra. Suzana Arakaki.

Em sua tese de doutorado pela Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/FCH/UFGD), Arakaki (2015) debate as implicações do golpe civil-militar de 1964 no sul do estado do Mato Grosso do Sul, a partir da constatação do apoio e da participação da sociedade por meio de uma organização civil de direita, a Ação Democrática de Mato Grosso (ADEMAT).

Ao analisar os estudos e pesquisas relacionados ao Golpe e à DCMB, Arakaki (2015) define três momentos da literatura acadêmica que sintetizam as discussões sobre o tema nas décadas de 1994, 2004 e 2014, em atenção especial a três estudiosos: Carlos Fico (UFRJ), Caio Navarro Toletto (UNICAMP) e Daniel Aarão Reis (UFF).

Segundo a autora (2015), desde o Estado Novo de Getúlio Vargas, de 1937 a 1945, as Forças Armadas sempre estiveram no cerne das ditaduras e foram mobilizadas por grupos conservadores, quando não reacionários, da sociedade brasileira.

Os principais debates em 1994, os primeiros ensaios de uma análise globalizadora sobre os acontecimentos de 1964 tiveram como destaque a participação dos movimentos sociais do período, a clareza de que a crise brasileira não podia ser analisada a partir de questões financeiras, mas sobretudo, do uso da crise como mais um elemento na justificativa do golpe. A maciça participação civil e política na condução do golpe e por fim, a atuação dos militares na política nacional, reafirmando a participação destes desde os primórdios da república (ARAKAKI, 2015, p. 82).

Além do mais, a autora (2015) explica que Fico aponta a produção acadêmica aborda o tema pelo viés da economia, pelas más decisões de João Goulart, a resistência do Congresso Nacional ao atual presidente da época, o colapso do populismo, além da inevitabilidade do golpe. O foco apenas nessas questões deixa de lado a participação da sociedade no momento do Golpe e ao longo da DCMB.

Dessa forma, continua a autora, Fico reúne artigos, livros e documentos para discutir sobre novas formas de se analisar o tema em questão.

É possível entender que a análise da participação da sociedade brasileira no golpe de 1964 assim como na DCMB colabora para um melhor entendimento desse período no sentido de completar lacunas que estudos anteriores não alcançaram.

Na mesma linha de análise feita em 2004, Fico pontua a participação civil, a exemplo de outros historiadores como Daniel Aarão Reis entre outros. Para estes historiadores, a ditadura não pode ser atribuída tão e somente aos militares. A maciça participação civil deixa inequívoca a premissa de que, sem apoio civil, a manutenção do poder pelos militares não seria possível (ARAKAKI, 2015, p. 83).

Assim, o termo utilizado ao longo do trabalho será Ditadura Cívico-Militar Brasileira, e não Ditadura Militar Brasileira (doravante, DCMB) apenas no sentido de imprimir um maior aprofundamento do tema, pautado nos estudos mais recentes.

Desordem e caos, comparados aos parâmetros da democracia, são o que acontece quando o tema não é entendido pela população brasileira. O clima constante de incertezas sobre o que realmente representou a DCMB contribui para ações antidemocráticas e até fascistas.

É importante ressaltar que, durante os últimos anos, vários foram os atos contra a democracia em nosso país, apoiados por políticos e por vários militares que passaram a ocupar cargos, especialmente no Poder Executivo. No dia 8 de janeiro de 2023, um grupo de pessoas vestidas com a camisa da seleção brasileira e bradando o lema “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos” invadiu o Congresso, o Palácio do Planalto e o prédio do Supremo Tribunal Federal, com atos de violência não apenas contra o patrimônio público, mas também

contra as instituições do Estado e sobretudo, contra o resultado das eleições para a Presidência da República que ocorreram no ano de 2022.

As capas dos principais jornais do mundo e do Brasil, no dia 9 de janeiro de 2023, foram unânimes. O site G1 (2023) mostrou que os principais jornais do mundo destacaram, em suas capas, que o evento ocorrido no dia anterior no Brasil eram “ataques terroristas bolsonaristas à Brasília”. Ao analisar as manchetes dos jornais de vários países, podemos destacar dois aspectos: o primeiro é que a maioria deles interpretou o evento como um ataque à democracia e o segundo é a identificação, por parte desses jornais, do grupo responsável pelo ocorrido como “bolsonaristas”.

A seguir, tomamos como exemplo a capa do *The Wall Street Journal* (Figura 1), que teve como manchete: “Manifestantes pró-Bolsonaro atacam o Congresso e a Alta Corte do Brasil” (G1, 2023).

Figura 1 - Capa do *The Wall Street Journal*, 2023

THE WALL STREET JOURNAL.

DOW JONES | *News Corp* ***** MONDAY, JANUARY 9, 2023 - VOL. CCLXXXI NO. 6 **WSJ.com** ***** \$5.00

Last week: DJIA 33630.61 ▲ 483.36 1.5% NASDAQ 10569.29 ▲ 1.0% STOXX600 444.42 ▲ 4.6% 10-YR.TREASURY ▲ 2 5/32, yield 3.570% OIL \$73.77 ▼ \$6.49 EURO \$1.0644 YEN 132.11

What's News

Business & Finance

The stock market faces its next big test this week with the kickoff of a corporate earnings season expected to be dominated by worries about inflation and the health of the economy. **A1**

◆ **U.S. Treasuries** are off to a solid start in 2023, providing a glimmer of hope to investors recovering from a historically terrible year for bonds. **B1**

◆ **Tech's reassessment** is intensifying as a new wave of layoffs signals how executives are pivoting from a growth-above-all mind-set to protecting their bottom line. **A1**

◆ **Billionaire Jack Ma** is ceding control of Ant Group, capping a tumultuous period for the Chinese financial-technology giant. **B1**

◆ **Mutual-fund investors** felt the pain in 2022, as only 40 of 1,410 actively managed stock funds were able to post a positive result. **R1**

◆ **SpaceX** is pushing to increase its flight rate this year as competitors work to roll out new vehicles for the launch market. **B1**

◆ **Shell** expects its quarterly natural-gas profit was significantly higher than in the preceding three months, when price swings hurt results in that core business. **B2**

◆ **Elon Musk** is seeking to have a coming securities-fraud trial involving his conduct running Tesla moved out of San Francisco, arguing that pre-trial publicity has biased the local jury pool against him. **B2**

World-Wide

◆ **Thousands of Bolsonaro**



Protesters swarmed the Congress building in Brasília Sunday, calling for President Luiz Inácio Lula da Silva to be overthrown.

Pro-Bolsonaro Rioters Storm Brazil's Congress, High Court

By SAMANTHA PEARSON AND LUCIANA MAGALHAES

SÃO PAULO—Thousands of protesters supporting Brazil's former President Jair Bolsonaro stormed the presidential palace, Congress and the Supreme Court in the capital Brasília Sunday, with many calling for military intervention to remove Luiz Inácio Lula da Silva, the leftist leader who took office last week.

Protesters dressed in Brazil's national green and yellow colors charged into the country's most important government buildings in the afternoon, smashing windows and furniture and ripping up documents before riot police forced them back into the streets by nightfall. Some 300 people were arrested, police said.

Mr. da Silva, who was some 500 miles away from the capital Sunday, visiting flood victims in the state of São Paulo, called the protesters "fanatic fascists," and decreed a state of federal intervention in Brasília. The emergency measure allows the federal government to temporarily replace state authorities in charge of public security.

The 77-year-old leader, a standard-bearer of the Latin American left, accused Brasília's military police of not acting to contain the protesters, many of whom had marched for more than an hour to get to the presidential palace.

"They did absolutely nothing," said Mr. da Silva of the military police, which counts many supporters of Mr. Bolsonaro among its ranks.

Mr. Bolsonaro condemned any attacks on government buildings. "Peaceful demonstrations, within the law, are part of democracy," he wrote on Twitter. "However, vandalism and the invasion of public buildings like today's acts, and like those practiced by the left in 2013 and 2017, are an exception," he wrote, referring to previous waves of protests in the country.

Mr. Bolsonaro, an outspoken former army captain and friend of former President Donald Trump, has yet to publicly concede he lost the election, which Mr. da Silva won in October with 51% of the vote.

For months, Mr. Bolsonaro

Earnings Season Kicks Off With a Low Bar

Wall Street sees S&P 500 firms logging first drop in quarterly profit since pandemic's peak

By HANNAH MIAO

The stock market faces its next big test this week with the kickoff of a corporate earnings season that is expected to be dominated by worries about inflation and the health of the economy.

Analysts expect companies in the S&P 500 to report their first year-over-year decline in quarterly earnings since the height of the Covid-19 pandemic in 2020, according to FactSet. Fourth-quarter profits are estimated to have dropped 4.1%, a sharp reversal from the growth of more than 31% logged a year earlier.

Companies have been battling a host of challenges, including persistently elevated costs, rising interest rates and a once-in-a-generation surge in the dollar. And while analysts have been trimming their earnings expectations, investors are looking to this next round of reports for insights into the resilience of corporate profits and the outlook for stocks.

"Investors are starting to feel that we're headed into a recession," said Timothy Chubb, chief investment officer at wealth-management firm Girard. "The question is what's the difference between a soft

Please turn to page A5

◆ **James Mackintosh:** Investors had it easy last year..... **B10**

Fonte: G1 (2023)¹.

Outro exemplo é a capa do jornal *Le Monde*, que teve como manchete: "Brasil: a democracia abalada com a invasão ao coração do poder" (G1, 2023).

¹ Capas de jornais do mundo destacam ataques a Brasília; veja. G1, 9 jan. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/01/09/capas-dos-jornais-internacionais-destacam-ataques-a-brasilia.ghtml>. Acesso em: 25 fev. 2023.

Figura 2 - Capa do jornal *Le Monde*, 2023

Le Monde

MARDI 10 JANVIER 2021
79 ANS - 100 ANS
3,40 € - FRANCE ET DOMINIUM
WAVELANDERIE P.R.
FONDATEUR : HENRI DE LAURENT
DIRECTEUR : JÉRÔME FENOUILLÉ

Brésil : la démocratie ébranlée par l'assaut contre le cœur du pouvoir

► Dimanche 8 janvier, à Brasilia, les principales institutions du pays ont été envahies et vandalisées par des foules d'extrême droite soutenant l'ex-président Bolsonaro
► Le nouveau chef de l'Etat, Lula, investi le 1^{er} janvier dans ces mêmes lieux, a promis poursuites et jugement, et placé la capitale sous autorité fédérale
► Les soutiens du monde entier ont afflué après cette insurrection proche, par certains points, de l'assaut du Capitole par les trumpistes le 6 janvier 2021 aux Etats-Unis



Partisans de Bolsonaro envahissant le palais présidentiel, à Brasilia, le 9 janvier. (ALDO PEREIRA)

EDITORIAL
LES DANGERS DU POPULISME D'EXTRÊME DROITE
PAGE 2

RETRAITES Le report de l'âge légal est-il la seule solution ?

Face au discours du gouvernement imposant comme incontournable de « travailler plus longtemps », Le Monde a interrogé des économistes et des syndicalistes qui ont exploré plusieurs pistes

RASSURER LES MARCHÉS FINANCIERS

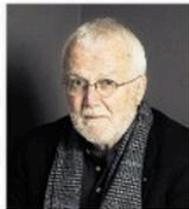
Alors que le taux auquel la France emprunte a passé la barre des 3%, cette réforme veut envoyer un signal aux investisseurs

UNE COMMUNICATION BROUILLÉE

Les finalités multiples de la réforme l'ont rendue illisible

PAGES 1-9

RUSSELL BANKS LA VOIX DE L'AMÉRIQUE D'EN BAS



EN PRÈS D'UN DEMI-SIÈCLE d'écriture, Russell Banks a construit une œuvre des plus progressistes et les plus anticonformistes de l'Amérique contemporaine, redonnant une dignité à ceux que la société a repoussés à ses marges. L'écrivain est mort à New York, le 7 janvier, à 82 ans.

PAGE 27

Etats-Unis Au Texas, Joe Biden se penche sur la question migratoire

Sur la route du Mexique, le président américain s'est arrêté à la frontière, pour répondre au procès en laxisme qui lui est fait sur ce sujet dont il se saisit tardivement

PAGE 4

Médicaments La France face au défi de la relocalisation

Promis par Macron pour éviter les pénuries de produits pharmaceutiques, le retour en France de la fabrication des principes actifs se fait attendre

PAGE 13

Iran Deux pendaisons samedi, 80 personnes risquent de subir le même sort

PAGE 6

Société Plan minimaliste pour la sécurisation de la pratique de la chasse

PAGE 15

VU PAR HALL (d'ici à 10 jours) UN SPEAKER POUR LA CHAMBRE DES REPRÉSENTANTS CARTOONING FOR PEACE



MAGASIN 11 € - 3,40 €

Covid-19 Des variants sous haute surveillance

Le variant qui s'impose aux Etats-Unis tout comme les opaques variants chinois font craindre l'arrivée de nouvelles mutations d'Omicron en Europe

PAGE 16

Culture Aux Abattoirs de Toulouse, Niki de Saint Phalle en guerrière indignée

PAGE 23



SOS MEDITERRANEE

Votre don est vital pour sauver des vies. www.sosmediterranee.org



Algérie 1,200 F, Arabie Saoudite 1,500 R, Argentine 1,500 P, Australie 1,500 A, Belgique 2,700 B, Brésil 1,500 R, Canada 1,500 C\$, Chili 1,500 C\$, Chine 1,500 ¥, Colombie 1,500 C\$, Corée du Sud 1,500 ₩, Espagne 2,700 P, États-Unis 3,400 \$, France 3,400 €, Grèce 1,500 €, Hongrie 1,500 Ft, Inde 1,500 ₹, Israël 1,500 NIS, Italie 1,500 €, Japon 1,500 ¥, Mexique 1,500 P, Pays-Bas 1,500 €, Pologne 1,500 Zł, Portugal 1,500 €, Royaume-Uni 3,400 £, Russie 1,500 R, Singapour 1,500 S\$, Thaïlande 1,500 B, Turquie 1,500 L, Venezuela 1,500 B.

Dessa forma, no olhar da imprensa mundial sobre o fato, fica evidente a denúncia de um ataque à democracia brasileira executado por um grupo específico: apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro. Ao olhar para a história do Brasil, detectamos que as atitudes governamentais e sociais se assemelham muito ao episódio ocorrido na DCMB.

Isso nos leva a questionar: como é possível que, embora tantas pessoas do mundo denunciem um contexto bem próximo ao da DCMB, um grupo de brasileiros negue ou até defenda esse tipo de situação política em pleno 2023? Essa consequência da desinformação em relação à DCMB é uma alienação social ou resquícios saudosistas de parte da população brasileira de um regime do passado?

Diante dessas questões, importa ressaltar que o desenvolvimento da história de uma sociedade é fundamental para a propagação de valores sociais que vão ao encontro de uma vivência plena e harmoniosa da sociedade. Segundo Bittencourt (2003), a história do Brasil está associada a uma constituição de identidade nacional, nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas.

Nessa perspectiva, a urgência pela formação de uma identidade nacional no período pós-República e a insistência da imposição do patriotismo a partir de heróis após o Golpe de 1964 evidenciam a predominância da visão elitista em relação à formação da nação brasileira. Os aristocratas do final do século XIX insistiram na ideia do nascimento de uma nação pautado no neoliberalismo. Essa mesma ideia de história do Brasil tiveram os governos militares quando buscaram, a todo custo, sufocar a ideologia comunista no território nacional.

Em ambiente escolar, o principal difusor de conhecimento acerca do tema da DCMB é o Livro Didático (doravante, LD). Essa ferramenta é a mais acessível a maior parte da população, pois se encontra no ambiente escolar: requisito mínimo de experiência para a formação cidadã, ou pelo menos deveria ser, na prática, a todos os cidadãos brasileiros.

Uma aproximação entre cultos nacionais e formação de memórias nacionais de um lado e participação popular e científica nas políticas que envolvem o LD – nosso objeto de pesquisa – de outro é nociva quando os objetivos dessa ferramenta educacional priorizam o mercado privado das editoras de livros, a centralização estatal nas decisões sobre ele e a manutenção de desigualdades sociais a partir do abismo em relação à qualidade do ensino em comparação às instituições privadas de ensino. Dessa forma, surgem duas perguntas: quem decide qual história contar sobre a DCMB nos LDs do ensino médio das escolas públicas? Como a DCMB é representada nos LDs de História, destinados aos alunos do ensino médio das escolas públicas?

O processo pelo qual um LD é fabricado e chega às mãos de um estudante é bastante complexo. Existem, em um primeiro momento, políticas governamentais que ditam as normas para a elaboração, seleção e aquisição desse material. As editoras oferecem LDs nos moldes dos editais elaborados por um órgão do Estado, o qual avalia as obras que concorrem a tais editais e, por conseguinte, valida ou não a compra de um LD. As editoras e as obras selecionadas pelos editais produzem esses livros e, por fim, o Estado compra-os e envia-os para os estudantes das escolas públicas brasileiras.

Assim, o Estado dita como os LDs devem ser, compra-os, com dinheiro público, de editoras particulares e oferece-os às suas escolas. Nos períodos da história do Brasil em que o autoritarismo foi mais exacerbado nos governos, mudaram-se as políticas sobre o LD de modo a difundir valores que inibiam a criticidade e valorizavam a obediência e a ordem: valores bem próximos aos dos militares e do neoliberalismo.

Segundo o portal de notícias G1, o ex-presidente do Brasil afirmou que os livros didáticos utilizados pelos alunos das escolas públicas brasileiras eram um “lixo” e que, a partir de 2021, o governo iria “suavizar” a linguagem do material entregue para as escolas.

Figura 3 - Declaração do ex-presidente sobre o LD



The image is a screenshot of a news article from the G1 portal. At the top, there is a navigation bar with the G1 logo and the word 'POLÍTICA'. The main headline reads: 'Livros didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro'. Below the headline, there is a sub-headline: 'Presidente deu declaração ao conceder entrevista no Palácio da Alvorada. Aos jornalistas, voltou a dizer que não pode haver 'essa historinha de ideologia' nas escolas.' The article is dated '03/01/2020 16h06' and is attributed to 'Por G1 — Brasília'. There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, Telegram, LinkedIn, and Print. Below the text, there is a video player showing a man in a suit speaking, with a play button in the center. The video title is 'Livros atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem em 2021, diz Bolsonaro'.

Fonte: G1 (2020)².

Passamos por um governo autoritário que teve atitudes políticas muito semelhantes às da DCMB, no sentido de tomar posse da burocracia estatal sobre a criação dos LDs, assim como pelo controle dos conteúdos ofertados com pouca ou quase nenhuma participação popular ou científica para essas tomadas de decisões.

Assim, esta pesquisa parte da hipótese de que houve uma ampliação da participação militar no governo Bolsonaro e que as políticas acerca da elaboração e da escolha dos LDs, principalmente os livros do ensino médio referentes ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante, PNLD) 2021, podem ter sido modificadas de modo a atender interesses neoliberais governamentais, por intermédio de uma centralização política que afeta diretamente o resultado dos LDs a serem utilizados até o ano de 2025 nas escolas.

Caso essa hipótese seja comprovada, deparamo-nos, então, com uma problemática, pois os LDs são uma ferramenta para ser usada no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, e não uma arma ideológica ou uma mercadoria – ainda que se caracterizem como mercadoria. Outrossim, os conteúdos abordados nos LDs de História precisam promover a criticidade e reflexão do estudante, e não omissões históricas ou “verdades prontas”. Por último, quanto maior for a participação da sociedade na elaboração desses livros, melhor será a qualidade do seu uso e da experiência em sala de aula.

Os resultados dos estudos em relação ao tema DCMB nos conteúdos de LDs de História, partindo de várias metodologias, apontam para reflexões interessantes. Analisando os conceitos nos LDs atuais, bem como suas influências, Rocha (2008) destaca a existência de dois caminhos utilizados pelos autores dos conteúdos sobre a Ditadura Militar: Revolução e Golpe. Além do mais, continua o autor, não tratam do conceito de Ditadura e predomina a ausência de uma análise crítica e comparativa sobre esses dois conceitos mencionados.

Os conceitos, fundamentais para o entendimento da História, transformam-se ao longo do tempo, sendo ressignificados no decorrer do processo histórico. Esses conceitos históricos devem permitir que o estudante se desenvolva cognitivamente de modo a fazer suas próprias escolhas, por meio da análise crítica dos acontecimentos a partir de fontes históricas. Esse objetivo vai de encontro à ideia de um ensino-aprendizagem de História em que o estudante apenas absorva os conteúdos que o Estado estabelece como necessário e obrigatório no LD.

² “Livros didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro”. G1, 03 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 13 mar. 2023.

Silva (2017), por sua vez, explica que a principal questão levantada a partir de suas análises sobre memórias da DCMB em LDs de 2015 a 2017 foi o apego ao formalismo institucional da Ditadura Militar em referências que davam margem à flexibilização de alguns períodos dos governos militares.

Cabe destacar que quando falamos em perpetuação da memória, nos referimos a uma abordagem factual pautada nos acontecimentos políticos da ditadura militar e em acontecimentos notáveis como o milagre econômico, que se instituíram como enunciados caracterizadores da memória da ditadura, tendo como embasamento a perspectiva ideológica dos militares golpistas. Já a renovação da memória se refere a análises críticas que privilegiam as contradições do regime e as atividades de censura e luta por parte da sociedade, as quais remetem às resistências e lutas contra a ditadura, que embora não aponte claramente para a possibilidade de abordagem da complexidade deste período, embora não aprofunde a discussão, instiga uma abordagem metodológica mais reflexiva (SILVA, 2017, p. 75-76).

Ora, um referencial que flexibiliza o entendimento de períodos da DCMB sustenta uma condição estanque de formulação sobre um passado nacional e colabora para transformar o tema em tabu. A insistência em uma análise puramente factual da DCMB, de sucessão de presidentes, e o silêncio em relação às lutas populares contra a censura e a tortura contribuem com o *status quo* de uma sociedade confusa e ideologicamente alienada.

Conforme Silva (2017), os conteúdos sobre a DCMB nos LDs analisados mostraram-se ineficientes pela ausência de uma análise pautada na interligação com o presente, caracterizado pela luta das famílias dos mortos e desaparecidos da época, assim como a ausência de menção à Comissão da Verdade. A ausência de questões não resolvidas sobre a DCMB é o mesmo que censurar as vozes de muitas pessoas que sofreram com o desaparecimento de um ente querido, que foram torturadas ou que tiveram seus direitos civis e democráticos usurpados por mais de duas décadas. Além disso, diminui o avanço dos resultados obtidos pela Comissão da Verdade, tão importantes para o entendimento e a extinção da DCMB.

Ainda de acordo com Silva (2017), a história contada sobre a DCMB nos LDs analisados, principalmente na coleção Cotrim, é factual e prima por uma memória elitista que não instiga um processo reflexivo em sala de aula. Desse modo, os professores e alunos precisam buscar novas metodologias para abordar o tema de forma mais significativa e efetiva. A partir dessa perspectiva, o LD assume papel diferente do seu objetivo pedagógico ideal quando é inserido em uma lógica apenas liberal e centralizadora.

O produto do LD, portanto, atende mais aos interesses do capital como gerador de lucro para editoras particulares. Em vez de servir como material de apoio, os professores e estudantes precisam buscar novas formas e ferramentas de tratar os conceitos históricos sobre

a DCMB para superar uma dificuldade quase que proposital para a compreensão do tema em sala de aula. Por último, podemos destacar o não reconhecimento da ferramenta de trabalho pelo professor, já que existe pouca participação da sociedade na confecção desses livros.

Na análise de outros LDs, a temática sobre a resistência na DCMB prevaleceu. Para Bonora (2019), os dois livros analisados, de 2019, na cidade de Chapecó-SC, tratam o tema da DCMB de formas diferentes e um deles não mostra nenhuma figura do cenário cultural da época, omitindo, assim, o censura aos artistas.

Os dois livros abordam de maneira muito diferentes a arte e a cultura do período. O livro Contato História, o primeiro a ser analisado, apresenta imagens relacionadas a arte, retratando alguns artistas que sofreram censura, explicitando-as através de obras inseridas no livro didático, dando dimensões para que os alunos tenham o mínimo de informações relacionadas a essa questão. Já o livro Oficina de História não carrega nenhuma figura condizente à temática cultural e artística desse período, dessa maneira, não contemplando a um conteúdo completo para estudo em sala de aula (BONORA, 2019, p. 49).

Esconder da História do Brasil representações de resistência contra a DCMB é negar a oportunidade de os agentes históricos mudarem os cenários e as situações que inibem o pleno convívio em uma sociedade democrática e justa. É necessário que personagens históricos que lutaram para a transformação positiva da sociedade surjam como protagonistas históricos, no sentido de evidenciar a possibilidade – e a urgência – de que mais pessoas possam também mudar suas próprias realidades quando não vivem em uma democracia.

Assim, a análise dos conteúdos sobre a DCMB nos livros didáticos antes do PNLD 2021 aponta a ausência da questão conceitual sobre Revolução ou Golpe, a flexibilização de interpretações acerca de atitudes do governo da época e a ausência da menção à Comissão da Verdade. Cabe agora entender como esses LDs foram elaborados, produzidos e distribuídos para as escolas brasileiras.

A ampliação de políticas governamentais que atendem à distribuição de LDs pelo Estado começou no regime totalitário de 1930. Segundo Freitag, Motta e Costa (1987), a história do LD no Brasil se inicia com o Golpe de 30 e sucede daí uma política do LD a partir de decretos, leis e medidas governamentais, de forma aparentemente desordenada e sem a participação de outros setores da sociedade, como associações científicas e grupos de pais e estudantes.

A primeira iniciativa de confecção e divulgação do LD no Brasil foi no Estado Novo de Getúlio Vargas, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1973, como um órgão subordinado ao MEC. É interessante notar que o surgimento de um órgão do Estado que

se preocupa com o LD ocorreu em um governo autoritário, que visava mais ao controle do conteúdo do LD do que à qualidade da educação dos brasileiros.

Este órgão estruturou-se em vários órgãos operacionais menores, entre os quais a coordenação do livro didático. Competia a essa coordenação: planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático (FREITAG, 1985a, p. 134).

A partir do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, o Estado Novo de Vargas concentra sua atenção na criação de um material que pudesse, de certa forma, esboçar uma nova identidade brasileira, a partir do compêndio e da edição de obras referentes à cultura brasileira. Todas elas, claro, organizadas de acordo com os interesses do governo da época. Segundo o Decreto (BRASIL, 1937):

Art. 1º O Instituto Cairú fica transformado em Instituto Nacional do livro.
Parágrafo único. O Instituto Nacional do Livro terá a sede dos seus Trabalhos no edifício da Biblioteca Nacional.

Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro;

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.

É nesse contexto de governo autoritário que começam a se desenvolver as primeiras políticas em relação ao LD. Neste trabalho, a metodologia é baseada na análise e comparação dos sucessivos decretos e leis instaurados por governos ao longo da história do Brasil.

Por isso, a história do livro didático assume, neste ensaio, o caráter de uma introdução histórica da política do livro didático, como desenvolvida pelo estado brasileiro a partir de 1930. Optamos por essa data porque foi também, a partir deste período, que se desenvolve, no Brasil, uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 5).

Fica evidente, dessa forma, a noção de um estado autoritário sobre LD: envolve muito mais controle, oportunismo e criação de desigualdades sociais do que edificação, reflexão e

aprendizagem dentro das escolas. Ao analisar as dezenas de leis e decretos que afetam a produção, fiscalização e distribuição do LD no Brasil, podemos perceber o avanço de uma ideia muito específica do que o governo da época pensa e quer que a população pense sobre a história do Brasil. Muitas vezes, principalmente nos governos autoritários, a História do Brasil era forçada a descrever heróis do anticomunismo e ocultar atitudes antidemocráticas.

Essa noção de controle do LD não foi diferente depois do Golpe de 64, porém foi bem mais sofisticada e elaborada pelos militares. Segundo Bittencourt (2007), a DCMB se encarregou de divulgar um nacionalismo de ufanismo, e os estudos sociais propostos e apresentados na época pelos livros didáticos eram uma simples e reduzida história e geografia, sem o aprofundamento conceitual. Além do mais, essa característica justificava a inserção do estudante na comunidade, de maneira a acomodá-lo ao sistema neoliberal anticomunista:

[...] jogos, testes e os estudos dirigidos eram apresentados como inovações metodológicas, mas pouco acrescentavam à formação intelectual e transformavam-se, mais uma vez, em instrumentos pedagógicos para fazer o aluno melhor memorizar e repetir lições para os professores. As inovações técnicas fundamentavam-se na concepção do aluno como sujeito de aprendizagem, mas as práticas de ensino fundamentavam-se exclusivamente na reprodução do conhecimento. Ensinar significava reproduzir conhecimento, e a didática tinha como função criar instrumentos eficientes para que esse conhecimento fosse transmitido da maneira mais fácil para o aluno. Explica-se, assim, a importância dos livros didáticos que podiam, inclusive, substituir professores, com técnicas de auto-instrução (BITTENCOURT, 2007, p. 45).

Em meados dos anos 1960, aqui no Brasil, a busca pela apropriação da escrita da História destinada aos estudantes, especificamente nos LDs, despertou o interesse e a fascinação dos militares e governantes da DCMB, como se fosse a continuação de um plano específico iniciado na Era Vargas. De acordo com Gatti Júnior (2004), a partir da década de 60, com o início da DCMB, o LD passa a desempenhar um papel central no espaço escolar e nos planos daqueles governantes.

Partiu-se da constatação de que as grandes editoras do final da década de 1990 tinham na produção de livros didáticos seu suporte comercial, tendo sido beneficiadas pelo boom editorial da década de 1970, quando foi possível perceber a passagem da produção quase artesanal presente na realidade brasileira até a década de 1960 para a formação de uma poderosa indústria editorial (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 375).

Fica evidente aqui a adição de mais um objetivo ao LD: o objetivo comercial. Aproveitando o *boom* editorial da década de 1970, o governo militar buscou estreitar laços

com editoras privadas no sentido de movimentar a economia brasileira, por meio da criação maciça de LDs a partir de uma visão neoliberal da educação.

Não é ao acaso que o LD, entre tantos outros meios de compartilhamento de informação de uma sociedade, foi escolhido como primordial pela DCMB para operar sua própria concepção de identidade nacional e História do Brasil. Elabora, assim, a operação estatal e militar que se infiltrou nas políticas públicas, que deveriam ter participação popular, para a realização dos LDs. Desse modo, as políticas para o LD após o Golpe de 64 foram usadas para fins ideológicos e criação de valores nacionais, para fins econômicos e de uma forma socialmente excludente.

Segundo Melo (2012), a política sobre o LD no período da DCMB foi um misto de conflito, vigilância e expansão do LD. A centralização política na decisão sobre o LD, explica o autor, chocava-se com movimentos sociais e científicos de participação desse processo. Vigilância se dava pelo monopólio de todas as decisões sobre a confecção do LD, principalmente no tocante aos conteúdos e a preocupação com a ideologia contida nele. Por fim, a expansão ocorreu devido ao aumento da população atendida, dos primeiros anos do primário até o ensino secundário, aliado à relação econômica com editoras privadas.

Nesse cenário, a política sobre o LD na DCMB gerou mais desigualdade, ampliando o conflito entre os valores alimentados até hoje pela memória heroica dos militares no pós-Golpe de 1964 e o que de fato aconteceu. Segundo Melo (2012), o Estado, por meio de uma política do LD, intervém nas condições de vida da população e nas desigualdades sociais. A má qualidade do conteúdo sobre DCMB pode evidenciar uma centralização das políticas sobre o LD, contrariando princípios educacionais e democráticos.

O acesso gratuito ao LD para o terceiro ano do ensino médio só ocorreu no fim do governo Fernando Henrique Cardoso, em 2001, a partir da constatação da “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, estabelecida pela Constituição de 1988, no art. 208, inciso II.

A defesa pela ampliação da distribuição de livros didáticos para o ensino médio teve no Projeto de Lei (PL) n. 4.012, de 2001, do deputado José Carlos Coutinho, uma de suas manifestações, ao solicitar a gratuidade dos livros didáticos para a rede pública, com o diferencial de estender esse direito até os estudantes do 3º ano do ensino médio, visando atender à Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado a garantia da “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (MELO, 2012, p. 62).

Dessa forma, é interessante observar a constatação da impressão ideológica, fruto de cada momento da história do Brasil, nas políticas públicas do LD. É na redemocratização,

mais especificamente no governo Lula, que o LD começa a apresentar características mais sociais e mais alinhadas aos objetivos de uma educação democrática e de qualidade.

Esta pesquisa pretende gerar dados qualitativos a partir das análises dos editais de escolha do LD entre 2010 e 2021. Além do mais, pretende analisar os conteúdos sobre o tema da DCMB nos LDs de História aprovados pelo PNLD 2021 e comparar os resultados com outros estudos sobre esse mesmo objeto de pesquisa.

Assim, como resultado da pesquisa, a comunidade científica pode se beneficiar desse material, principalmente na área da Educação e sobre o tema do livro didático. O trabalho busca ainda facilitar a participação popular no processo de reflexões acerca do LD, expondo os caminhos que levam à sua elaboração, e como o tema da DCMB foi apresentado em um LD destinado ao ensino médio.

Dessa forma, elencamos como objetivo geral da pesquisa analisar o conteúdo relacionado à DCMB, presente em um LD de História, adotado pelas escolas do ensino médio da rede pública estadual de Iturama/MG. Como objetivos específicos, a pesquisa busca evidenciar o LD como objeto de pesquisa e as diversas relações que tal objeto mantém com professores, alunos e sociedade; estudar as políticas públicas acerca do LD, particularmente os PNLDs para o LD de História, voltados ao ensino médio, durante o último decênio; e estabelecer as possíveis relações entre a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o PNLD 2021 para o LD de História, voltado ao ensino médio.

A pesquisa se apoia nas análises dos editais de escolha dos LDs entre os anos de 2010 e 2021. O PNLD é o instrumento responsável pela regulação para a elaboração e escolha dos LDs a serem utilizados nas salas de aula. Tal Plano é responsável por elaborar as normas dos livros didáticos, assim como os conteúdos das disciplinas. Por meio de editais, editoras privadas podem concorrer a vendas de lotes de LDs.

Nesse processo, as editoras produzem “livros testes” e enviam para as escolas estaduais e os docentes de cada disciplina ficam encarregados de escolher uma obra que será destinada aos estudantes durante quatro anos. Efetivada essa escolha, cabe ao Estado comprar, com dinheiro público, os LDs escolhidos e, ainda, transportá-los até as escolas.

As análises dos editais para a escolha do LD dizem muito sobre como o governo federal enxerga a sociedade e as políticas públicas. Nos governos autoritários da história do Brasil, as políticas públicas sobre o LD sofreram alterações significativas de modo a atender aos interesses estatais, e não educacionais, como deveria ser.

O processo de fabricação de um livro didático hoje é muito mais uma questão estatal e econômica do que educacional ou de política pública e social. Existe essa centralização pelo

Estado da fabricação do LD que impede uma gestão educacional democrática, quando exclui a clientela escolar e a comunidade científica das decisões sobre os LDs para a sociedade.

Inicialmente, teremos como apoio a obra *O Estado da arte do livro didático no Brasil*, no tocante à relação entre políticas sobre o LD e ações governamentais (Freitag; Motta; Costa, 1987). Foram utilizados também os trabalhos de Bittencourt (2007, 2003, 1993), Fico (2014, 2008, 2004), Fausto (2009), Reis Junior (2021) e Melo (2012).

Desse modo, a análise dos conteúdos sobre a DCMB nos LDs de História do ensino médio aprovados pelo PNLD 2021 pode fornecer indícios de centralização política, característica de governos autoritários. Espera-se que a pesquisa contemple a realização de um material que possa ser utilizado por toda a sociedade, possibilitando um elo entre participação popular e elaboração do LD.

Além do mais, espera-se que a pesquisa colete dados referentes aos PNLDs de História, entre 2010 e 2021, possibilitando uma continuidade da investigação e análise dessas políticas governamentais na escolha do LD por outros profissionais da área da Educação. Por último, espera-se suscitar o debate sobre o tema da DCMB, um período tão controverso na história brasileira.

Cumprindo, enfim, destacar que a pesquisa foi afetada pela pandemia da Covid-19, uma vez que o trabalho docente, como um todo, foi afetado. Todos os professores, das diversas etapas do processo educacional, da educação básica à pós-graduação, passaram a lidar com outras formas de ensino e aprendizagem, inclusive com os problemas de saúde mental decorrentes do trabalho docente.

A dissertação está organizada da seguinte forma: o capítulo 1 apresenta uma discussão acerca da disciplina de História no Brasil, com ênfase nas políticas públicas sobre o LD do ensino médio. O capítulo 2 discute a Ditadura Militar no Brasil, seus antecedentes e desdobramentos, além de abordar a redemocratização e a Comissão da Verdade. Por último, o capítulo 3 apresenta uma análise sobre o conteúdo da DCMB no LD da rede pública de Iturama/MG.

1 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL

A disciplina de História no Brasil pode ser entendida por meio da reformulação de políticas públicas em cada contexto histórico específico, caracterizado pelos desejos dos grupos elitistas inseridos no poder da época, na burocracia do Estado, de modo a atender a suas especificidades ideológicas, econômicas e autoritárias. Portanto, entende-se a disciplina de História no Brasil a partir das suas transformações estruturais evidenciadas nas transições dos governos ao longo da história.

O ponto de partida da disciplina de História no Brasil remonta ao ano 1822, quando a estrutura do poder monárquico no país divide espaço com a elite agrária e escravocrata brasileira. A preocupação da elite do século XIX até 1930 centrava-se na questão da identidade nacional. De acordo com Fonseca (1993), a julgar pelos programas e pelos textos dos LDs didáticos, a História do tempo do período colonial era eminentemente política e nacionalista. Nesse viés, continua o autor, são exaltados três aspectos fundamentais da época monárquica: a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia.

Com a Proclamação da República, em 1889, a nova elite brasileira, livre do Poder Moderador, tomou os rumos das políticas nacionais de modo a atender aos seus interesses agrários/escravocratas. A partir desse ponto, estabelece-se uma política do Estado Republicano sobre a disciplina de História de modo a atender uma das principais necessidades da jovem República: a identidade nacional.

O Estado brasileiro do pós-República ainda seguia estreita relação com a instituição católica. Assim, como explica Bittencourt (2003), a disciplina de História no Brasil do período colonial, no final do século XIX, é caracterizada pela união entre História “sagrada” e História “profana” ou “civil”. A primeira é marcada por um tempo determinado e por desígnios divinos e a segunda conta com as decisões do Estado para definir marcos temporais e organizar as datações em sequências cronológicas.

É com base nessa segunda abordagem que se evidencia a noção da disciplina de História como ferramenta de condução de ideologia estatal para as massas. Como afirma Fonseca (1993), as reformas do ensino só terão um caráter “científico” a partir do processo de industrialização e urbanização, que se iniciou no século XIX.

Somente a partir da segunda década do século XX começa a ser esboçado um planejamento da disciplina de História em favor de um controle de conduta da população. Conforme Fonseca (1993), insere-se, neste momento, a disciplina “Instrução Moral e Cívica” no currículo escolar com o objetivo de reforçar os sentimentos patrióticos da população

brasileira. Dessa forma, a disciplina de História do Segundo Reinado e do início da República foi elaborada de modo a colocar na cabeça da população brasileira uma ideia de identidade nacional baseada em uma História centrada nas ideias de monarquia e cristandade.

Devemos entender aqui a distinção da cúpula que compõe a elite brasileira do início do século XX e o grupo que compunha a elite após 1930. No primeiro grupo, estava a recém-estruturada burguesia brasileira, pautada na exportação agrícola juntamente com o trabalho escravo. A política, nessa época, visava atender à necessidade da construção de uma identidade nacional que aceitasse a ideia de que as causas das desigualdades da época eram advindas do discurso religioso e que não havia distinção entre as pessoas.

No primeiro momento da construção da disciplina de História no Brasil, a preocupação dos governantes estava na criação de uma identidade nacional pré-fabricada de modo a manter as relações desiguais dos diversos grupos sociais do Brasil. A partir de 1930, as reformas do sistema de ensino centralizaram as políticas educacionais e estabeleceram como objetivo principal da disciplina de História a formação de uma unidade nacional (Fonseca, 1993).

É interessante notar que o contexto em que se inserem essas reformas tem como base uma elite que está despontando a partir da industrialização no Brasil. Por isso, as configurações de uma identidade nacional passariam para a ideia de uma unidade nacional e estariam mais alinhadas ao pensamento capitalista de produção do que com as noções de obediência monárquica e religiosa de outrora.

Mais uma vez, a disciplina de História é utilizada como principal ferramenta de propagação da idealização de um brasileiro específico: obediente às decisões do Estado, útil como força de trabalho e distante da participação como agente histórico. A construção da educação pública brasileira começa, assim, a partir de um viés vertical. O Estado, de cima, dita as regras da educação dos brasileiros, a quem, embaixo, resta apenas obedecer.

Essa ideia é alcançada, de acordo com Fonseca (1993), por meio da Reforma Francisco Campos, que tornava o estudo da História um instrumento central de uma educação política. Como explica o autor, essa reforma se baseava na noção da compreensão de ordem coletiva e no conhecimento das origens com base nas estruturas atuais de instituições políticas e administrativas. De acordo com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, seriam ofertadas as disciplinas:

Art. 1.º O ensino secundario, oficialmente reconhecido, será ministrado no Collegio Pedro II e em estabelecimentos sob regimen de inspecção official.

Art. 2.º. O ensino secundario compehenderá dous cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3.º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho (BRASIL, 1931).

Ora, de um lado, entende-se como ordem coletiva a submissão das condições sociais dos variados estratos da sociedade brasileira e, de outro, como origem da nação brasileira o desenrolar de instituições políticas que até então nunca tinham sido alcançadas pelas camadas populares.

Assim, verificam-se três objetivos distintos dos aparelhos estatais antes e depois de 1930: a primeira função foi a de distanciar a população brasileira do protagonismo histórico quando centralizava uma história institucional e religiosa; a segunda, a de preencher essa lacuna com a ideia de uma identidade nacional coesa e harmoniosa, obediente aos ditames do Estado; e a terceira, a função de criar uma unidade nacional nos moldes de produção capitalista.

Como visto, até aqui, a disciplina de História no Brasil teve o objetivo de moldar o indivíduo brasileiro às especificidades ideológicas capitalista e neoliberal de cada época. Essa identidade estava relacionada à ideia de submissão e produtividade por parte dos cidadãos. Se, no tempo da Colônia, era necessária a referência a uma família real, assim como apagar da memória nacional a formação da identidade nacional a partir da miscigenação, na Era Vargas, as necessidades ideológicas tinham de ser alinhadas ao contexto histórico da década de 1930.

Nesse período, o Brasil assistia a dois fenômenos distintos dos contextos históricos passados: a industrialização e a Primeira Guerra Mundial. O país passava pela transição de uma economia propriamente agrária para a industrial, e a elite brasileira, que estava no poder, transitava da aristocracia para a burguesia. A Primeira Guerra Mundial, por sua vez, ditava as novas regras econômicas pautadas na industrialização de maquinários para a morte. Era

necessária, por conseguinte, a imagem de uma unidade nacional totalmente leal às determinações do Estado e produtiva como força de trabalho.

Segundo Fonseca (1993), essa homogeneidade observada entre 1937 e 1945 era, assim, resultante da concepção de uma nação una e coesa, que deveria reconhecer de maneira unânime uma só história, compartilhar uma mesma memória, cultivar os mesmos heróis. Em função disso, o Ministério da Educação assumiu a gestão do calendário cívico.

A partir da Reforma Gustavo Capanema de 1942, explica Fonseca (1993), a disciplina de História do Brasil se tornou autônoma com objetivo fundamental de uma formação moral e patriótica. De acordo com o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

Fica explícita, assim, a ideia do Estado da década de 1930 de usar a disciplina de História como formadora de personalidades estanques e planejadas. Cabe ressaltar que os filhos e filhas da elite brasileira se reconheciam nessa programação educacional, pois vivenciavam uma experiência de mundo pautada nos discursos neoliberais de cultura e de comportamento social. A noção de liberdade, principalmente advinda da ideia de “não intervenção”, colaborava para a formação cidadã dessas pessoas.

Já os filhos e filhas da população pobre vivenciavam outra realidade: a prisão de um trabalho exaustivo e mal remunerado e a ausência de leis trabalhistas. Além disso, a noção quase certa de que não haveria uma mudança positiva em suas vidas era reforçada por uma educação de implantação de um comportamento estanque, propício para manter o *status quo*.

É importante lembrar que o ensino de História não está associado apenas ao contexto escolar. Como explica Fonseca (1993), para a construção da identidade nacional do período Vargas, o Estado utilizou como estratégia políticas que atingiam a preservação do patrimônio histórico e, principalmente, a celebração da memória da nação por meio das festas cívicas. Existe, continua o autor, uma relação muito maior do que apenas a do ensino escolar, que envolve política, cultura e ensino; há representações construídas pelo imaginário da sociedade.

Assim, a Era Vargas (1930-1945) apropriou-se do ensino da disciplina de História de modo a construir, no imaginário da população brasileira, a ideia de uma unidade nacional sob

os pilares da obediência ao Estado, assim como a repetição de ideias de personagens heroicos da história do Brasil.

A partir da década de 1960, podemos observar outra ruptura nas configurações da elite que se apodera da política do Brasil. Não são mais membros da elite industrial que foram destituídos da participação na Política Café com Leite de outrora. A elite que se apossou da política brasileira nessa época é uma elite institucionalizada nos moldes militares, que sustenta tanto empresários brasileiros quanto interesses externos, como é o caso dos EUA.

Com base no entendimento da composição da cúpula que se apossa da política brasileira em cada contexto mencionado, podemos notar os rumos da educação, principalmente da disciplina de História no Brasil, que convergem para o objetivo de permanência do governo atual, bem como a imposição de uma conduta coercitiva ao cidadão brasileiro.

Com o Golpe de 1964, a educação foi redefinida pela Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSN). Nesse contexto, explica Fonseca (1993), as medidas de restrição à formação e à atuação dos professores e o controle ideológico exercido pelo Estado redefiniram o ensino de História como um instrumento muito importante para o regime autoritário. De acordo com o Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967, que “Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências” (BRASIL, 1967):

Art. 3º A segurança nacional compreende, essencialmente, medidas destinadas à preservação da segurança externa e interna, inclusive a prevenção e repressão da guerra psicológica adversa e da guerra revolucionária ou subversiva.

§ 1º A segurança interna, integrada na segurança nacional, diz respeito às ameaças ou pressões antagônicas, de qualquer origem, forma ou natureza, que se manifestem ou produzam efeito no âmbito interno do país.

§ 2º A guerra psicológica adversa é o emprêgo da propaganda, da contrapropaganda e de ações nos campos político, econômico, psicossocial e militar, com a finalidade de influenciar ou provocar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos estrangeiros, inimigos, neutros ou amigos, contra a consecução dos objetivos nacionais.

§ 3º A guerra revolucionária é o conflito interno, geralmente inspirado em uma ideologia ou auxiliado do exterior, que visa à conquista subversiva do poder pelo controle progressivo da Nação.

É interessante notar como o Estado brasileiro, no momento da Guerra Fria, não poupou esforços para difundir a ideologia capitalista de modo a aniquilar qualquer tentativa de ideia comunista no Brasil. Como estabelece o Decreto, a propaganda foi muito utilizada nessa empreitada. A sua utilização nos espaços escolares inibiu a formação plena e democrática dos brasileiros da época.

A escola é, e deveria ser, um dos poucos lugares em que se formam ideologias, e não apenas um espaço de difusão e coerção de ideologias. Entende-se aqui difusão e coerção ideológica nos moldes industriais, a partir de uma visão econômica de Estado em detrimento do desenvolvimento humano do indivíduo escolarizado por meio da autorreflexão. Além do mais, a segurança nacional estaria na oposição às ideias do Comunismo tão apavorantes para os aliados dos EUA. Assim, caberia ao Estado militarizado a sua permanência no maquinário do Estado para defender esses pilares da nação.

Outrossim, como explica Fonseca (1993), as licenciaturas curtas institucionalizaram e desvalorizaram o profissional da educação, acentuando a sua proletarização e a perda da autonomia do professor no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, o controle técnico do Estado em relação às disciplinas escolares é legitimado, confirmando a dominação dentro dos espaços escolares.

Cabe lembrar que, a partir da década de 1960, insere-se no cenário educacional brasileiro mais uma camada da sociedade: os empresários da educação. Então, a educação brasileira, além de ser tratada como instrumento do Estado, passa a ser vista como uma fonte de riquezas por meio da inserção em conselhos de educação e da confecção de LDs.

Conforme Fonseca (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024, sancionada em dezembro de 1961, configurou a educação brasileira na concepção privatista, partindo do pressuposto do ideário de desenvolvimento e segurança nacional. É a partir dela, continua o autor, que empresários da educação e representantes da Igreja Católica se inserem nos Conselhos de Educação.

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem:

1. o acesso à escola do maior número possível de educandos;
2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;
3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico;
4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes; [...] (BRASIL, 1961).

Fica estabelecida, por meio dessa lei, a distribuição do montante dos impostos pagos pelos brasileiros ao Estado para a área da educação. No entanto, a ideia de maior acesso de estudantes às escolas, melhoria e desenvolvimento de serviços e ensino da educação não foi baseada nas decisões de professores e comunidade escolar.

Todo esse investimento serviria mais para beneficiar a luta ideológica do capitalismo contra o comunismo do que atender às necessidades educacionais para um desenvolvimento

pleno como cidadão. Assim, a educação brasileira passa a atuar com dois objetivos específicos: como instrumento ideológico por parte do Estado e como geradora de riquezas para empresários da educação por meio de consensos econômicos com o Estado.

Em relação à disciplina de História, com a reforma de 1971, as disciplinas de História de Geografia se agrupam no chamado Estudos Sociais. Por meio da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, segundo Fonseca (1993), no segundo grau, admite-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas, desde que seja de forma diminuída para dar espaço às disciplinas de formação especial.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

Aos poucos, a configuração da educação brasileira foi se estabelecendo de maneira a cercear o pensamento crítico do estudante, no sentido de substituir disciplinas que buscam desenvolver análise crítica por disciplinas que ditam um comportamento considerado ideal para o Estado brasileiro. As mudanças feitas por meio da sucessão desses decretos são graduais, facilitando, desse modo, a assimilação e aceitação de uma realidade educacional imposta pelo Estado.

Assim, a disciplina de História durante a Ditadura Cívico-Militar Brasileira (1964-1984) manteve os objetivos dos governos anteriores de ser utilizada como instrumento ideológico formador de condutas dos indivíduos que compõe a nação, além de servir como geradora de lucro por parte de empresários da educação vinculados à centralização do Estado nas decisões educacionais.

Por fim, no contexto da redemocratização, anos 1970 e 1980, houve esforços principalmente da classe educacional para revisar o ensino de História a partir de um viés educacional mais descentralizado e democrático, pronto a servir as especificidades de uma disciplina voltada para a autocrítica e a consciência do protagonismo histórico. Nesse contexto, em 1986, o programa curricular implantado em Minas Gerais foi considerado como uma síntese de um ensino de História que refletia o momento de redemocratização do país. Esse programa foi a Resolução nº 6/86, de 26 de novembro de 1986.

Entre outras ações, o programa estabelecia a volta das disciplinas de História e Geografia em uma disciplina chamada Estudos Sociais. Vale a pena observar a forma como a disciplina de História se insere no contexto de formação no Brasil. Ao que parece, essa

disciplina não foi um direito conquistado e adquirido, mas foi usada de modo a caracterizar cada governo brasileiro a partir de suas políticas públicas e educacionais.

Esse programa, explica Fonseca (1993), buscava inovar o ensino de História por meio da mudança de foco dos processos históricos, no sentido de deixar de privilegiar os grandes fatos políticos e personagens oficiais para enfatizar a luta de classes pelas transformações das infraestruturas, com fundamentação no marxismo. A partir da década de 1990, houve a incorporação nos programas curriculares e LDs da tendência historiográfica contemporânea, ou seja, a história das mentalidades e do cotidiano como uma inovação no ensino de História (Fonseca, 1993).

Dessa forma, a disciplina de História como conhecemos hoje é fruto de uma disputa entre Estado e classe educacional. De um lado, o Estado entende e apropria-se da disciplina de História de modo a utilizá-la como um instrumento ideológico, a fim de configurar na população brasileira uma conduta de inércia e obediência, além de servir como gerador de riquezas para empresas. Do outro lado, grupos da sociedade reivindicam uma disciplina de História que desenvolva o lado humano por meio da autorreflexão e do protagonismo histórico.

1.1 AS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O LD no Brasil está inserido em um contexto muito maior do que o ambiente escolar. Ele tem por base políticas públicas que centralizam sua confecção e distribuição na burocracia estatal e é chave fundamental para economia das editoras, que lucram com essa relação estreita com o Estado.

É assim que, segundo Melo (2012), o Estado, por meio de uma política do LD, intervém nas condições de vida da população e nas desigualdades sociais. Nesse sentido, é dever do Estado garantir a qualidade do LD no sentido educacional democrático de desenvolvimento da autocrítica do estudante.

Conforme Freitag *et al.* (1987), a problemática do LD envolve estruturas globais da sociedade brasileira: Estado, mercado e indústria cultural. As políticas públicas para os LDs no Brasil, para os autores, foram uma sucessão desordenada de decretos, com a centralização do Estado em todos os processos que levam à distribuição LD, excluindo as correções e críticas de outros setores da sociedade.

1.1.1 O livro didático na Era Vargas (1930-1945)

A relação entre políticas públicas e LD iniciou-se na Era Vargas. O Estado de 1930 a 1945 utilizou o ensino de História como ferramenta ideológica e estruturante de conduta. O governo dessa época encontraria nos LDs a arma mais eficiente para esse objetivo. Segundo o Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937:

Art. 1º O Instituto Cairú fica transformado em Instituto Nacional do livro.
Parágrafo único. O Instituto Nacional do Livro terá a sede da seus Trabalhos no edifício da Biblioteca Nacional.
Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro;
a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (BRASIL, 1937).

Por meio do Instituto Cairú, o Estado brasileiro experimenta pela primeira vez o domínio de todo o processo de fabricação do LD, excluindo desse processo as opiniões da comunidade escolar. Esse decreto evidencia uma atitude governamental antidemocrática, impedindo o protagonismo popular nas políticas públicas. É interessante notar que foi uma política pública para o LD ao se referir o consumidor final desse produto, e não uma política que atenderia às necessidades do público brasileiro. Dinheiro público de um lado, atitudes governamentais autoritárias de outro.

De acordo com Freitag (1987), a partir da década de 1930, inicia-se uma introdução histórica da política do LD por meio de uma política educacional consciente e progressista, com tendências democráticas e se aproximando de um embasamento científico. Segundo Melo (2012), o cerne dos elementos estruturantes do LD está no Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que sistematiza e disciplina a produção e o consumo dos LD:

Art. 10. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático:
examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, 1938).

Outros mecanismos burocráticos foram engendrados de forma a centralizar a produção, o controle e a distribuição do LD, além da formação da Comissão Nacional do Livro Didático. Como explica Melo (2012), convém salientar que a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937 e o Decreto-Lei 1.006 de 1938 definiram as práticas autoritárias da Era Vargas nos LDs.

Além disso, nessa primeira fase de construção de políticas públicas para o LD, segundo Melo (2012), houve uma dificuldade de autorizar os LDs pela ânsia de estabelecer uma identidade nacional e impedir a propagação de ideologias contrárias ao Estado. De acordo com o Decreto-Lei nº 1.006 de 1938:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1938).

Como explica Melo (2012), a política do LD se insere na atitude do Estado em propagar uma ideologia do controle e da vigilância dos conteúdos e práticas pedagógicas. Como observado no Art. 20 do Decreto-Lei 1.006 de 1938, a crítica às decisões do até então atual presidente deveriam ser vetadas. Além do mais, existe um forte teor de moralismo cristão quando insiste na imposição de temas como família e virtudes. Esse moralismo era pautado nas ideias neoliberais e não fazia parte da realidade da maioria dos brasileiros.

Assim, as políticas públicas para o LD na primeira metade do século XX tiveram dificuldades para vigorar. Isso explica as diversas reformas por que as políticas para o LD passaram ao longo da história do Brasil. Cada reforma encontrava no LD um pilar para a permanência de cada governo na política.

1.1.2 O livro didático na Ditadura Militar (1964-1984)

No período da Ditadura Militar (1964-1984), o governo continuou com as transformações das políticas sobre o LD de modo a legitimar sua presença na política brasileira. Segundo Bittencourt (2007), a DCMB se encarregou de divulgar um nacionalismo de ufanismo e os estudos sociais propostos e apresentados na época pelos LDs e as disciplinas de História e Geografia eram simples e reduzidas, sem aprofundamento conceitual.

Essa centralização do LD por parte do Estado revela a coerção ideológica governamental em ferramentas que deveriam atuar como formadoras de indivíduos pensantes. Essas atitudes demonstram a discrepância entre os tipos de usos do LD. Essa característica justifica uma inserção do estudante na comunidade de maneira a não questionar, criticar ou possibilitar uma mudança qualitativa na experiência democrática de uma sociedade. O cenário se configura em: de um lado, uma pequena elite atuante nas políticas públicas de modo a atender seus interesses neoliberais; de outro lado, uma imensa população inerte e condicionada a obedecer e servir de mão de obra barata para o liberalismo.

Outrossim, o contexto da Guerra Fria direciona as transformações das políticas do LD, inserindo-o em um contexto bem maior que o espaço escolar: o LD é pensado a partir de um contexto de bipolarização ideológica e insere esse consumidor em uma disputa globalizante. Como explica Freitag (1987), os órgãos técnicos da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid, em inglês) teriam todo o controle da elaboração desse material, destacando principalmente a orientação das editoras brasileiras em comprar direitos autorais americanos.

Em 1966, o governo militar recebeu recursos financeiros do exterior para a distribuição de livros no período de três anos aqui no Brasil. De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nesse ano foi firmado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Usaid dos EUA. Esse apoio tinha como objetivo a coordenação da produção, edição e distribuição do LD no Brasil pela empresa estrangeira. Foram distribuídos 51 milhões de livros em um período de três anos.

Dessa forma, como aponta Gatti Júnior (2004), a partir da década de 1960, com o início da DCMB, o LD ocupa um papel central no espaço escolar e nos planos daqueles governantes. O contexto da tecnologia de comunicação, expresso principalmente pela

televisão e rádio, proporcionou a utilização dos LDs como ferramenta de propaganda política governamental e exclusão do direito da autocrítica.

Segundo Melo (2012), a política sobre o LD no período da DCMB foi um misto de conflito, vigilância e expansão do LD. A centralização política na decisão sobre o LD, explica o autor, chocava-se com movimentos sociais e científicos de participação desse processo. Vigilância se dava pelo monopólio de todas as decisões sobre a confecção do LD, principalmente no tocante aos conteúdos e a preocupação com a ideologia contida nele. Por fim, a expansão ocorreu devido ao aumento da população atendida, dos primeiros anos do primário até o ensino secundário, aliado à relação econômica com editoras privadas.

Nesse cenário, a política sobre o LD na DCMB gerou mais desigualdade, ampliando o conflito entre os valores alimentados até hoje pela memória heroica dos militares no pós-Golpe de 1964 e o que de fato aconteceu. Segundo Melo (2012), o Estado, por meio de uma política do LD, intervém nas condições de vida da população e nas desigualdades sociais. A má qualidade do conteúdo sobre DCMB pode evidenciar uma centralização das políticas sobre o LD, contrariando princípios educacionais e democráticos.

Assim, houve no período da Ditadura Militar uma acentuação no controle sobre a disciplina de História de modo a estabelecer nos livros didáticos elementos que legitimassem a permanência dos militares no poder. Já no período da Redemocratização, após 1984, as políticas para o LD são marcadas por uma maior elaboração de modo a centralizar sua produção e distribuição e contou com a participação do governo norte-americano nas decisões.

É interessante notar que a construção da política do LD carrega elementos próprios dos contextos da história do Brasil de modo a atender as necessidades do governo da época. No caso em questão, é predominante o contexto da Guerra Fria e das articulações político-ideológicas dos EUA em relação ao Brasil.

As políticas para o LD encontraram nessa ferramenta a possibilidade de moldar os comportamentos e conteúdos com os quais os professores deveriam trabalhar. Segundo Freitag (1987), a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) propunha também a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento de instrutores e professores das diversas áreas da educação brasileira. Observa-se aqui um aprimoramento das políticas sobre o LD, que agora estipulavam as ações e os usos desses livros didáticos.

1.1.3 O livro didático na Redemocratização (pós-1984)

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é uma conquista de política pública que atende jovens de diversas idades das escolas públicas por meio da distribuição de livros didáticos pelo Estado. Bem diferente da realidade da clientela das escolas particulares, com seus sistemas apostilados e que têm um preço bastante elevado, a clientela da escola pública tem como garantia o acesso a essa ferramenta educacional de forma gratuita.

Esse programa é resultado de diversas políticas públicas em torno do LD que foram se transformando ao longo do tempo. Coube, assim, a cada governo da história do Brasil, após a DCMB, conduzi-lo de modo particular, a partir de seus próprios contextos políticos. Mesmo sendo uma política pública, os resultados dos PNLDs foram diferentes em cada edital, ora estendendo o programa para mais pessoas, ora restringindo-o de alguma forma.

Nesse sentido, o PNLD se torna uma conquista pública a partir de batalhas travadas diariamente, no intuito de realmente atender à clientela das escolas públicas no tocante a uma educação eficaz e de qualidade. O PNLD surgiu em um contexto histórico de redemocratização como resultado dos últimos acontecimentos históricos no Brasil.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), promove, de tempos em tempos, o processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos estudantes das escolas públicas. De acordo com o FNDE³, o PNLD é o mais antigo programa de distribuição de obras didáticas para os estudantes das escolas públicas. Teve início em 1937, no Estado Novo de Getúlio Vargas, com outro nome.

Somente a partir de 1985 o PNLD foi implantado. Ainda conforme o FNDE, essa nova política traz como novidade a indicação do LD pelos professores e a abolição do livro descartável e seu respectivo aperfeiçoamento técnico, visando a maior durabilidade. De acordo com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017:

Art. 2º São objetivos do PNLD:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em: 24 set. 2023.

Vale ressaltar os incisos III e IV, que buscam a autonomia do estudante no sentido de garantir a democratização de acesso a fontes e cultura e o estímulo à leitura. O programa instituído por esse decreto é muito diferente do Instituto Capanema da Era Vargas.

Art. 3º São diretrizes do PNLD:

I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;

III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;

IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e

V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias (BRASIL, 2017).

Dessa forma, o PNLD se apresenta como o programa mais democrático até agora em relação ao LD. Fruto de batalhas entre governos brasileiros e comunidade escolar, o LD começa a fazer parte de um contexto de educação democrática e inclusiva e a se transformar em uma ferramenta de desenvolvimento humano.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Em relação ao ensino médio, a Resolução CD/FNDE nº. 38, de 15 de outubro de 2003, institui o programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Até então, os livros eram distribuídos apenas para o ensino fundamental. Segundo a Resolução:

Art. 2º A execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM, no seu Projeto-Piloto (2005 - 2007) obedecerá aos seguintes critérios:

I - o atendimento será realizado de forma progressiva aos alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries, matriculados em escolas públicas das regiões norte e nordeste, prioritariamente. (Redação dada ao inciso pela Resolução CD/FNDE nº 39, de 24.08.2004, DOU 27.08.2004)

Nota: Assim dispunha o inciso alterado:

"I - o atendimento será realizado de forma progressiva aos alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries, matriculados em escolas públicas, onde será implantada a escola básica ideal, além dessas, naquelas localizadas nas regiões norte e nordeste, prioritariamente."

II - as escolas que integram os sistemas de educação estadual e municipal mencionadas no inciso I deverão estar cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (BRASIL, 2003).

O PNLEM, iniciado no governo Lula, é o produto da expansão do acesso ao LD pela população. Além do mais, não só a expansão de acesso ao LD, mas também sua qualidade de promover uma educação democrática, que desenvolva a autocrítica. Como consequência imediata do PNLEM, podemos observar a inclusão de mais pessoas na formação básica escolar.

A partir de 2005, os estudantes de escolas públicas do ensino médio passaram a receber LDs para o primeiro ano das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. O programa cobriu apenas a região Norte e Nordeste do país. Em 2006, o programa se estende para todos os anos do ensino médio e para as demais regiões do país. Em 2008, ocorre a distribuição de LDs com a disciplina de História.

Dessa forma, a inclusão da disciplina de História nos livros didáticos é muito recente, e a sua permanência nas políticas para o LD é um direito de todos os cidadãos brasileiros, que devem entender a história nacional com base em metodologias e pesquisas científicas, e não uma história nacional financiada pelo Estado, ou melhor, pelo governo vigente.

1.2.1 A escolha do livro didático há 10 anos: preparando o terreno

Embora as pesquisas sobre o PNLD se concentrem de 2010 para os anos anteriores, podemos indicar algumas análises a partir do recorte desta pesquisa. Um estudo realizado por Costa *et al.* (2016) aponta o fato de que os LDs, referentes ao PNLD de 2012, mais escolhidos pelos professores não condizem, necessariamente, com a melhor avaliação por parte do programa.

Existe uma diferença bem nítida entre o que os professores e as professoras entendem e esperam de um LD de lado e, do outro, uma quase imposição do Estado nos parâmetros para a confecção desses livros. Fica evidente, ao refletir sobre os resultados desta pesquisa, que os editais para o LD buscam contemplar outros aspectos, tais como o controle ideológico pelo Estado e o lucro das editoras em seguir esses parâmetros, em detrimento dos aspectos educacionais necessários para o espaço escolar.

Outrossim, o aspecto da utilização do LD também foi tema de pesquisas. Em uma análise sobre o capital cultural que o LD pode ou não proporcionar, Di Giorgi *et al.* (2014) explicam que, mesmo considerando essa dimensão em seus múltiplos fatores e o próprio contexto familiar, a posse de LDs utilizáveis, ao contrário dos livros reutilizáveis propostos pelo PNLD, seria um benefício relevante aos estudantes das classes sociais menos favorecidas, para além do tempo e espaço escolar.

Os livros reutilizáveis, propostos nos editais do PNLD, ficam em posse do estudante durante um ano. No início do ano letivo, mais especificamente na entrega dos livros aos alunos, tanto funcionários da biblioteca quanto professores alertam para o fato do cuidado extremo desses materiais. Pede-se que encapem os livros para melhor preservá-los e é

proibido grifar ou responder no LD, com o argumento de que outra pessoa irá usá-lo no ano seguinte.

Além do mais, o livro reutilizável restringe o alcance que essa ferramenta educacional tem, limitando-o aos limites físicos da escola. Caso fosse utilizável, ou seja, entregue ao estudante como sua posse permanente, esse livro poderia ser consumido por seus familiares e comunidade de seus bairros. Outrossim, a sua utilização não se restringiria apenas ao calendário escolar, podendo ser utilizado nos períodos de férias escolares, colaborando, de certa forma, para um aprimoramento do capital cultural das famílias dos estudantes.

No tocante às recomendações dos editais sobre a disciplina de História nos PNLDs da última década, o cenário parece ser de regresso.

1.2.2 O Novo Ensino Médio e o PNLD de 2022

No dia 15 de março de 2023, ocorreu, em várias cidades de Minas Gerais, um ato que reuniu milhares de professores da rede estadual de educação em prol da revogação do Novo Ensino Médio. Segundo o site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG)⁴:

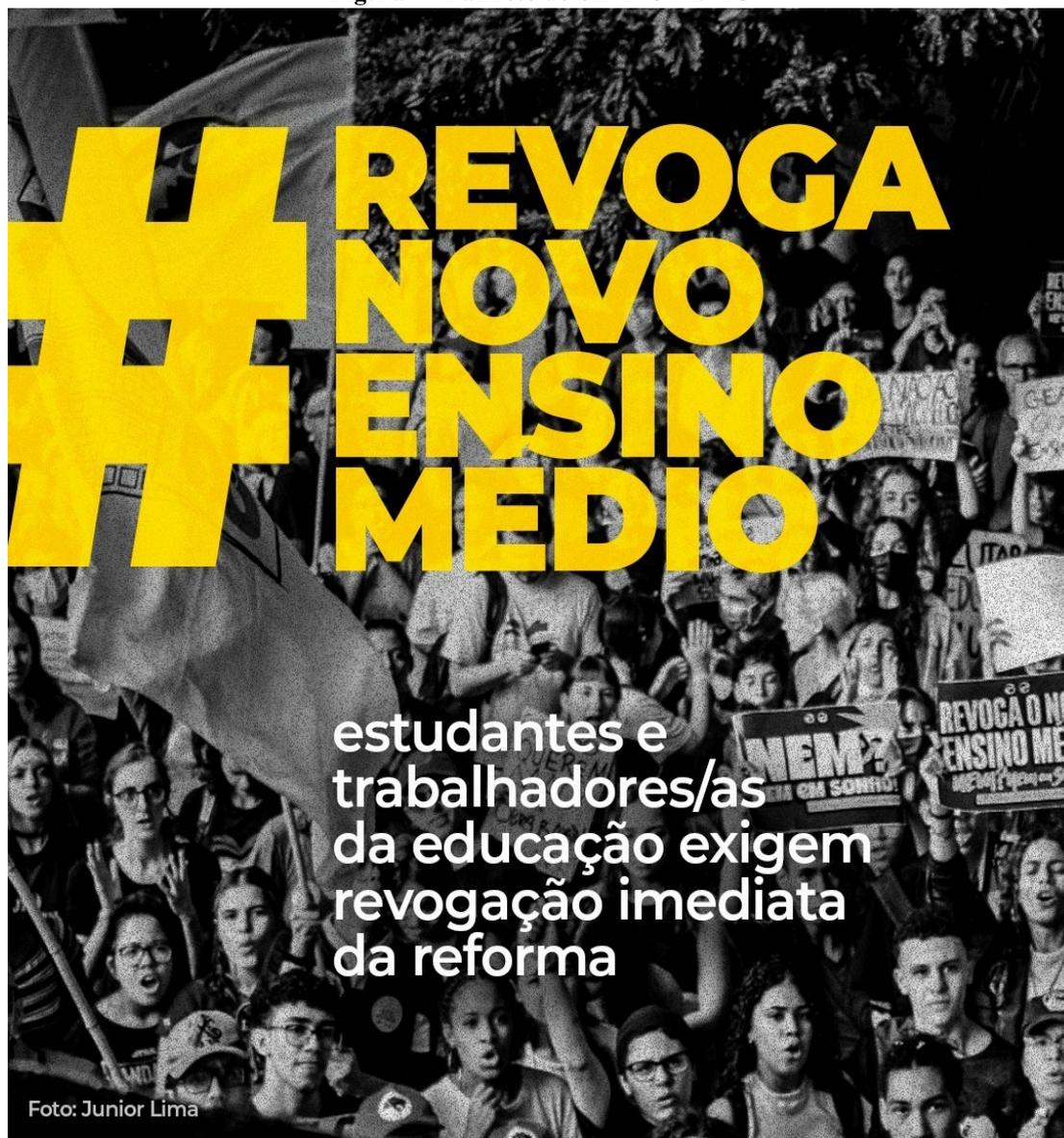
Dia de atos em todo o país: trabalhadoras/es da educação e estudantes estão na rua
CONTRA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO!

O novo Ensino Médio altera a grade curricular e promove a evasão escolar. A restituição do Fórum Nacional da Educação (FNE) para um debate democrático sobre a educação também está na pauta das entidades que protestam.

Os prejuízos causados pela reforma à educação brasileira são GIGANTES E A LONGO PRAZO (Sind-UTE, 2023).

⁴ SIND-UTE/MG. #RevogaNovoEnsinoMédio, 15 mar. 2023. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/revoganovoensinomedio/>. Acesso em: 22 set. 2023.

Figura 4 - Panfleto do SIND-UTE/MG



Fonte: SIND-UTE/MG (2023).

Já no dia 5 de abril, várias entidades ligadas à Educação lançaram um manifesto pela revogação do Novo Ensino Médio e da nova BNCC. O manifesto divulgado pelo Sindicato

dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SIMPEEM)⁵ denuncia que:

Desta forma, o chamado "currículo a la carte" não atende às necessidades e interesses dos filhos e filhas da classe trabalhadora, que são os usuários das escolas públicas e não os prepara para a continuidade dos estudos em nível superior, se assim desejarem, nem para que possam obter sucesso profissional no mundo do trabalho. A reforma do ensino médio, ironicamente denominada de "novo" ensino médio, na realidade, representa um grande retrocesso em todos os aspectos. Ela não permite dotar os estudantes de autonomia intelectual e, dessa forma, os condena à exclusão das esferas de decisão nas empresas, instituições e órgãos do poder público e, em geral, à permanência em funções subalternas e mal remuneradas.

Tanto os atos em Minas Gerais realizados pelo Sind-UTE quanto o manifesto lançado pelos profissionais em Educação da cidade de São Paulo apontam que o Novo Ensino Médio é um prejuízo para a sociedade brasileira. Além de contribuir para a evasão escolar, o Novo Ensino Médio não atende os estudantes da classe trabalhadora ao impor apenas a visão neoliberal de carreira de trabalho. A questão da diminuição da autonomia do estudante também foi levantada. O Manifesto (2023) denuncia ainda que a reforma do Ensino Médio empobreceu

[...] radicalmente o currículo escolar, comprometendo a formação dos estudantes, na medida em que reduziu a carga horária da formação geral básica (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Filosofia, Sociologia) no segundo e terceiro anos, ampliando para 40% da carga horária nesses anos a parte diversificada do currículo.

Ao que parece, foi consenso da maioria dos educadores envolvidos nesses atos a ideia de que essa diminuição de disciplinas, assim como os “itinerários formativos”, segundo o Manifesto (2023), é um desastre do ponto de vista pedagógico, pois defendem a ideia de que todos os estudantes devem ter a mesma sólida formação de qualidade em todas as escolas do Brasil. A suposta escolha do estudante dos “itinerários formativos” vai de encontro à proposta democrática educacional. O problema não é a oportunidade de escolha, mas a qualidade desses “itinerários formativos”.

⁵ “Manifesto pela revogação imediata da reforma do ensino médio e da BNCC”, 05 abr. 2023. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=14380. Acesso em: 23 set. 2022.

O Novo Ensino Médio teve início com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Nessa época, quem estava no comando do Poder Executivo era Michel Temer, vice-presidente da chapa com Dilma Rousseff, que sofreu um impeachment duvidoso. Essa MP:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016).

Dessa forma, a MP institui a Política de, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

O texto da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) possuía 14 artigos, sendo que: um artigo alterava o texto da LDB 9394/96 (Artigo 1º) instituindo as principais mudanças de ordem curricular na etapa do Ensino Médio; um artigo (Artigo 2º) modificava da Lei do FUNDEB; dois artigos (Artigos 3ª e 4º) estabeleciam prazos para a implementação das mudanças curriculares previstas na Reforma, bem como para a formação de docentes que desse conta de atender essas mudanças; 8 artigos (5º a 12) tratavam de política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; 1 artigo (Artigo 13) revogava a lei que dispunha sobre o ensino de língua espanhola; e 1 artigo (Artigo 14) tratava da validade imediata da referida legislação. A Medida Provisória foi publicada em Edição Extra do Diário Oficial da União na data de 23 de setembro de 2016 (STEIBACH, 2019, p. 145).

Podemos observar aqui uma drástica mudança no cenário educativo. Salas de aulas lotadas e congelamento do salário do servidor público em educação vão ser somadas à distribuição de novas disciplinas para maior permanência do estudante na escola. Essas medidas produzem um cenário de horror, pois não houve uma preparação institucional para que começasse esse projeto. Apenas acrescentou-se uma nova proposta de realidade escolar a uma estrutura educacional preparada para outras realidades.

Assim, a educação brasileira começou a ser atacada a partir dessa Medida Provisória. Bastaria que os próximos governos continuassem a seguir esse nefasto plano para a educação brasileira. Em 2022, o até então presidente Jair Bolsonaro sancionou o Decreto nº 11.216, de 30 de setembro de 2022, que:

Altera o Decreto nº 10.961, de 11 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira e estabelece o cronograma de execução mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2022 (BRASIL, 2022).

Além das mudanças na realidade dos estudantes brasileiros, o congelamento do salário de servidores públicos da Educação pareceu ser mais uma engrenagem imposta de um plano ainda maior. De acordo com o jornal Estado de Minas (Rezende, 2022):

Às vésperas do primeiro turno das eleições, o Governo Federal publicou uma norma definindo novo contingenciamento no orçamento do Ministério da Educação. Desta vez, no percentual de 5,8%, resultando em uma redução na possibilidade de empenhar despesas das universidades no valor de R\$ 328,5 milhões e de R\$147 milhões para os colégios federais. Somado ao montante que já havia sido bloqueado ao longo do ano, o total retirado das federais é de R\$ 763 milhões. Já as unidades de educação básica federais perderam mais de R\$ 300 milhões.

A conversão da MP na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, indicou uma precipitação do governo em relação à implantação de políticas que impactam a realidade da educação brasileira. Os próprios beneficiários das políticas públicas devem participar dessas escolhas, e não apenas receber políticas públicas impostas de cima. Segundo essa lei:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Diante disso, fica firmado o compromisso de todo o setor educacional de se adequar às novas normas impostas pelo governo. Cabe ressaltar que essas medidas tiveram pouco ou quase nenhuma participação da comunidade escolar, haja vista o curto prazo de tempo em que ela passou de MP para Lei.

O primeiro ponto que salta aos olhos quando analisamos a lei nº 13.415 são os “Itinerários Formativos”. Essa alteração muda drasticamente o cenário e a dinâmica educacional em comparação à legislação do governo anterior. Segundo o artigo 36 dessa lei:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

- I - (revogado);
- II - (revogado); [...] (BRASIL, 2017).

Trata-se de uma tentativa de sucateamento do sistema educacional brasileiro, no sentido de inchar a grade curricular de modo a contribuir para a evasão escolar. A ideia de novas matérias condizentes com a realidade dos estudantes é só uma cortina de fumaça para disfarçar a diminuição do espaço de disciplinas como História, Geografia e Filosofia. Cabe lembrar, como já mencionado, que foi comum o ato de suprimir essas disciplinas em governos autoritários, como na Era Vargas e na DCMB.

Além do mais, o artigo 36 contraria a ideia da BNCC de estabelecer um currículo escolar coeso e de qualidade na educação brasileira. A inserção de disciplinas cujas temáticas são mais flexíveis passam a ideia do protagonismo do estudante na sua formação educacional, mas na realidade contribui para a evasão escolar quando o estudante não entende o sentido dessas disciplinas em sua formação como cidadão.

Na realidade, a escolha dessas disciplinas ocorre, de fato, para atender às deficiências do contexto de cada escola, e não tanto pelo estudante. Elas foram escolhidas a partir da disponibilidade de professores em ministrar assuntos nos quais não tiveram formação. Os

Itinerários Formativos, portanto, foram implantados de modo a se encaixar na realidade educacional brasileira e se distanciaram do objetivo do protagonismo do estudante na sua formação, pois essa medida negligenciou a reforma de estruturas de base educacional que pudessem atender às demandas implantadas pelo Novo Ensino Médio.

Concernente ao primeiro grupo de mudanças, a alteração mais perceptível é aquela que divide o Ensino Médio em dois: na primeira parte, há uma Base Nacional Comum Curricular e, na segunda, ocorre a opção por um itinerário formativo entre cinco possíveis, quais sejam, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional (no texto da Lei 13415/2017, este itinerários passaram a assumir a seguinte nomenclatura – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica Profissional) (STEIBACH, 2019, p. 150).

À vista disso, é possível entender que foi colocada em prática a expropriação do direito de qualidade educacional do estudante brasileiro, no sentido de definir uma base curricular comum e substituir o restante da carga horária com disciplinas menos impactantes na formação do indivíduo. Para ter acesso a disciplinas como História, Geografia e Filosofia, será preciso pagar por isso.

Essas disciplinas não atendem à realidade do estudante de escola pública. É uma visão neoliberal de Estado que suprime os direitos públicos dos indivíduos, aumentando a segregação entre as classes sociais. O objetivo de formar o estudante, para o mundo neoliberal, é o de servir apenas como empregado.

Outra alteração do Novo Ensino Médio foi a sua carga horária. Segundo Steibach (2019, p. 150):

A ideia inicial da reforma era que coubesse à Base Nacional Comum Curricular, metade da carga horária total do Ensino Médio, ou seja, 1200 horas. À outra metade, caberia a efetivação curricular de um dos itinerários formativos, de acordo com oferta dos sistemas de ensino. No texto final aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, contudo, essa carga horária foi alterada, ficando destinada à Base Nacional Comum Curricular até 1800 horas das 2400 que compreendem a carga horária mínima do Ensino Médio.

Outro ponto gritante da lei nº 13.415 foi a alteração da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O artigo primeiro busca delimitar os alcances da educação na esfera social, a fim de estabelecer a funcionalidade das instituições de ensino. Cabe ressaltar que o espaço escolar se volta para a construção do indivíduo a partir de suas próprias vivências e realidades, assim como a busca por suas potencialidades humanas. Segundo essa alteração:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Pensar a educação como objetivo último de vinculação ao mundo do trabalho interrompe o processo de formação do indivíduo, uma vez que direciona toda a sua potencialidade humana apenas para a servidão do trabalho. O parágrafo dois, por sua vez, não considera as péssimas condições de trabalho no Brasil, por exemplo, a questão do baixo salário-mínimo. Essa ideia de inclusão, a todo custo, do estudante no mercado de trabalho também está expressa no parágrafo 12, que estabelece:

§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

Como visto, a preocupação primeira dessas políticas públicas é a inserção do estudante no mercado de trabalho. Os cursos técnicos são bem empregados nessa empreitada por serem de curto prazo, o que garante um menor investimento financeiro, e são direcionados, geralmente, para atender às demandas das grandes empresas.

Normalmente, esses empregos não satisfazem indivíduos que tiveram a chance de se posicionar melhor na sociedade, porque tiveram suas escolhas trabalhadas em um ambiente escolar que valorizasse suas habilidades e experiências prévias. A educação voltada para o mercado de trabalho torna a clientela escolar uma massa uniforme, pronta apenas para atender às demandas do capital. Além do mais, o parágrafo 11 estabelece:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Cabem aqui duas considerações importantes. A primeira é a insistência em diminuir, cada vez mais, os recursos da educação. No parágrafo 11, a despreensão de investir dinheiro público no ensino médio está evidenciada na permissão de reconhecer outras instituições que não são instituições educacionais, com profissionais da educação, como pertencentes legalmente ao processo de construção do indivíduo escolar. A segunda é relativa à expressão “notório reconhecimento”. Ora, não deveria dar “reconhecimento” às práticas educativas apenas o MEC (Ministério da Educação)? Não estaria o parágrafo 11 atropelando processos democráticos de construção das instituições escolares?

Ao que parece, a lei nº 13.415 busca substituir disciplinas que buscam a construção do indivíduo como um todo por minicursos preparatórios para o mercado de trabalho. São válidos os cursos específicos para atender ao mercado de trabalho, mas não devem tirar o direito da clientela do ensino Médio de ter contato com disciplinas que promovem o desenvolvimento humano. Sobre a supressão das disciplinas, Steibach (2019) constata:

A Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) mantinha como sendo obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (estas nos três anos de duração do Ensino Médio) e a Língua Inglesa (em algum momento desta etapa). Houve a supressão da obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia (as três últimas com legislações específicas que garantiam a sua obrigatoriedade).

Além disso, os Itinerários Formativos ajudaram a expurgar dos componentes curriculares as disciplinas como a História. Talvez sabendo da impossibilidade de ofertar disciplinas e cursos que fogem à realidade dos profissionais da educação, a lei nº 13.415 recorre a qualquer indivíduo que queira participar do processo de formação de jovens dentro do espaço escolar, mesmo sem ter formação para isso. Steibach (2019, p. 151) aponta que:

Por fim, dois pontos podem ainda ser referenciados, principalmente, pelo impacto que podem causar na qualidade do ensino que é ofertado na última etapa da Educação Básica. Estes pontos já estavam previstos na Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) e permaneceram na Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017). Para o itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional, passou-se a permitir que profissionais não-licenciados pudessem atuar, desde que comprovado notório saber na área de atuação reconhecido pelos sistemas de ensino. Ainda, os estudantes passam a poder comprovar competências prévias à escolarização, ou obtidas paralelamente a ela, como forma de consolidação do currículo previsto.

A partir dessa análise, podemos constatar que há uma redução de disciplinas essenciais à formação do indivíduo que participa do espaço escolar para incluir minicursos e disciplinas que mais parecem terem sido escolhidas de propósito, para inibir o pleno desenvolvimento do

jovem do ensino médio e reduzi-lo a mão de obra barata. Steibach (2019, p. 159-160) conclui que:

[...] (a) a política de reforma analisada limita a compreensão do Ensino Médio como etapa da educação básica obrigatória e compulsória num mesmo formato a todos, pois, além limitar a formação básica a uma parcela do total da carga horária, estabelece possibilidades para que sua realização aconteça em outros formatos que não o escolar; além disso, mantém o entendimento de obrigatoriedade do ensino previsto pela Emenda Constitucional 59/2009, qual seja, o ensino é obrigatório à faixa etária dos 4 aos 17 anos e não às etapas da Educação Básica; (b) a Reforma do Ensino Médio restringe a responsabilidade do Estado quanto à gratuidade do ensino público em, pelo menos, dois pontos: ao ressaltar a possibilidade de usar verbas públicas nas parcerias com organismos privados, o que poderia retirar recursos dos estabelecimentos oficiais, podendo prejudicá-los no que concerne ao seu financiamento; e quando possibilita a validação de saberes e competências obtidos fora da escola que, por essa razão, não obteriam financiamento estatal; e (c) ao compreender a qualidade do ensino como um conjunto de condições curriculares que promovam o sucesso em avaliações externas, no limite, a Reforma do Ensino Médio transforma a qualidade num dever de escolas e estudantes.

Por todas estas razões, a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016 e Lei 13415/2017) não somente não avança na consolidação do Ensino Médio como sendo um direito, como criar mecanismos limitadores desta consolidação.

Ao analisar o impacto que o Novo Ensino Médio causou na vida educacional de professores e estudantes, em relação à disciplina de História, no Cariri Cearense, em Nova Olinda-CE, Macário (2022, p. 4) aponta que:

Com efeito, vimos também que as novas construções da BNCC que, no papel podem evidenciar sentidos diversos, mas na prática, na construção do cotidiano em sala de aula é totalmente diferente e muito mais complicado de ser aplicado, uma vez que se faz preciso entender a realidade em que se insere. A falta de aparatos para se trabalhar em sala, a ausência de apoios especializados, como de psicólogos para acompanhar tanto do aluno como o professor, mostra-se algo latente no cenário escolar.

Durante a pesquisa sobre as estruturas políticas, no período pós-pandemia, as observações das reuniões dos professores, as leituras teóricas e a participação nos encontros ressoaram de forma muito pulsante para construir as ideias do trabalho, auxiliando nesse objetivo de compreender como tais políticas educacionais têm sido enxergadas e conduzidas na escola em destaque, bem como lançar um olhar sensível e afetivo para entender as relações estabelecidas no corpo escolar. Segundo Oliveira (2022, p. 2):

É importante contextualizar a urgência com que essa lei tramitou no Congresso Nacional, entre o final de 2016 e o início de 2017, durante a presidência de Michel Temer. Ao mesmo tempo, foi aprovada a emenda constitucional do teto dos gastos públicos, que reduziu significativamente os investimentos na educação. Isso acarreta numa diminuição da carga horária anterior, pois 1800 horas divididas para cada uma das três séries, resulta em apenas 600 horas para a formação geral básica, comum a todos os estudantes do Brasil. Ou seja, os componentes curriculares tradicionais perdem carga horária para os itinerários formativos. Além disso, os únicos componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, é possível e provável que os demais deixem de existir em alguma das três séries.

Infelizmente, a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, representa um retrocesso na educação brasileira que remete ao período da Ditadura Militar, quando a lei nº 5.692/1971, no que se refere à etapa correspondente ao ensino médio, tinha os mesmos dois objetivos: atender à formação de técnicos de nível médio e aplacar a pressão sobre o ensino superior.

A primeira versão da BNCC foi organizada e publicada no ano de 2015, ainda no governo de Dilma Roussef, sob coordenação do Ministério da Educação (MEC), com a participação de educadores universitários competentes e representantes do setor privado da educação, pertencentes ao Movimento Todos pela Base Nacional Comum.

Já a segunda versão foi enriquecida após as contribuições de milhares de pessoas, organizações e escolas em todo o território nacional. O documento mais do que duplicou de tamanho e foi a público, para nova consulta, em 2016, em meio ao turbulento processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef.

Finalmente, a terceira e última versão da BNCC foi instituída em 2017 e não foi objeto de debate público. Ela sofreu grande interferência de grupos empresariais com fortes interesses privatistas e foi aprovada por um Conselho Nacional de Educação completamente desfigurado pelo governo golpista de Michel Temer. A parte referente ao ensino médio foi homologada pelo MEC no final de 2018.

É interessante destacar as inovações propostas para o ensino de História no ensino médio nas duas primeiras versões da BNCC. Na primeira, os objetivos da aprendizagem estavam organizados em três eixos: “Mundos Ameríndios, Africanos e Afro-brasileiros” (1º

Ano); Mundos Americanos (2º Ano) e; Mundos Europeus e Asiáticos (3º Ano). Na segunda, foram apresentadas três unidades curriculares: “Escravidismo, Liberalismo, Autoritarismos e Democracia nas Américas”; “Da Queda dos Impérios Europeus ao Processo de Globalização” e; “Brasil: República, Modernização e Democracia”.

A BNCC busca garantir que todos os estudantes do Brasil tenham direito a uma educação de qualidade, que valorize o desenvolvimento humano, por meio da garantia de acesso à educação de qualidade para todas as regiões.

Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica para que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse documento nasce com Constituição de 1988, a qual define a educação como direito básico e prevê a fixação futura de conteúdos mínimos para a educação básica, e se materializa em 2018 com a homologação final da BNCC para o Ensino Médio (REGO; QUEIROZ; MORAIS, 2022, p. 44).

Conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 32), a organização “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (Brasil, 2017, p. 32). O que preocupa, em um documento balizador como a BNCC, é a frágil ideia de que todos os alunos brasileiros estão em situação de igualdade.

A Lei do Novo Ensino Médio alterou a LDB, estabelecendo, no art. 36, que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com circunstância local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Com a reforma, os componentes curriculares estarão agregados às quatro áreas do conhecimento, correspondendo a 60% da jornada, de caráter obrigatório. Os demais 40% serão compostos pelos Itinerários Formativos.

Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, os Programas do Livro foram unificados, surgindo o PNLD atual, o qual tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital.

Constatamos, diante disso, que a disciplina de História está diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que, por sua vez, está diluída dentro da BNCC, o que revela a quase invisibilidade das ciências que compõem a área.

1.3 POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO NA DITADURA CÍVICO-MILITAR

A DCMB tomou as rédeas da confecção dos LDs nas décadas de 1960 a 1980. Entre as políticas governamentais dessa época, duas se destacaram: o Conselho do Livro Técnico e Didático (COLTED) e a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Segundo o Decreto nº 58.653, de 16 de junho de 1966:

Art. 1º É instituído no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático - COLTED, com a atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso (BRASIL, 1966).

A partir de então, caberia ao COLTED gerir a fabricação e distribuição do LD no Brasil. Suas atribuições estão descritas no art. 2º:

[...] I - Definir, quanto ao Livro Técnico e ao Livro Didático, as diretrizes para a formulação de programa editorial e planos de ação do Ministério da Educação e Cultura; [...] III - Autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores, editores, gráficos, distribuidores e livreiros; IV - Autorizar a concessão de auxílios e a prestação de assistência-técnica, aprovando os relatórios sobre sua aplicação ou desenvolvimento; V - promover estudos e prestar a assistência que lhe for solicitada, tendo em vista as finalidades previstas neste decreto; VI - Colaborar com outros órgãos públicos ou particulares de objetivos idênticos, equivalentes ou correlatos, em particular com o Grupo Executivo da Indústria do Livro - GEIL (BRASIL, 1966).

Cabe ressaltar que o COLTED teve a cooperação dos EUA por meio de um convênio firmado com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), em 1967, que “disponibilizaria 51 milhões de livros, ao longo de três anos, para serem distribuídos gratuitamente às escolas de nível primário e médio, além de estimular o fortalecimento e a expansão da indústria editorial de livros técnicos e didáticos” (Filgueiras, 2015, p. 91). O programa previa ainda “instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas” (Freitag; Motta; Costa, 1987, p. 7).

A FENAME, por sua vez, foi criada para “substituir a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), criada em 1956, durante o governo de Juscelino Kubitscheck” (Filgueiras, 2015, p. 97) e assumiu o Programa do Livro Didático, até então sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (Freitag; Motta; Costa, 1987). Desse modo, o novo órgão teria mais autonomia e poderia, assim, ampliar a produção e distribuição dos LDs já realizada pela política anterior. Eram atribuições da FENAME:

[...] 1) definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; 2) formular programa editorial; 3) executar os programas do livro didático e 4) cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 8).

Essas instituições, conforme Filgueiras (2015, p. 100), permitem entender as políticas públicas para o LD durante a DCMB:

No fim dos anos 1960 o Ministério da Educação agiu em duas frentes: buscou manter e ampliar o auxílio ao novo público escolar, considerado com menores recursos financeiros, bem como procurou incentivar e regular o mercado editorial de livros escolares. Ambas as instituições, Colted e Fename, foram criadas sob o argumento da necessidade de atendimento aos alunos carentes e em resposta às recomendações da Unesco. Apesar disso, a Colted foi instituída pelo MEC em parceria com a Usaid e a indústria de livros didáticos, buscando estimular a produção privada. Já a Fename foi uma reorientação da Campanha Nacional de Material de Ensino, criada nos anos 1950, com o objetivo de o governo federal assumir a produção de livros didáticos.”

Em 1980, pela primeira vez, aparece explicitamente a vinculação da política governamental do LD com a criança carente, quando são lançadas as diretrizes básicas do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), posteriormente acrescidas dos programas do livro didático para o ensino médio (PLIDEM) e para o supletivo (PLIDESU). O objetivo desses programas era “colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros (....)” (Freitag; Motta; Costa, 1987, p. 8).

Em abril de 1983, é instituída, pela lei nº 7.091, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão subordinado ao MEC, que tem “a finalidade de apoiar a Secretaria de

Ensino de 1º e 2º graus — SEPS/MEC, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus para facilitar o processo didático-pedagógico” (Freitag; Motta; Costa, 1987, p. 8). Dessa forma, foram reunidas, em uma instituição única, vários programas de assistência do governo, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), PLIDEF, programas editoriais, de material escolar, bolsas de estudos e outros.

1.4 POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO NA REDEMOCRATIZAÇÃO

A Literatura está intrinsecamente associada à História. É por meio dessas ferramentas que podemos indagar, criticar e criar um conhecimento acerca de um fato do passado. Essa habilidade, esse direito universal, consagra a história de um povo e agrega uma população em um sentimento de identidade cultural.

A literatura da história brasileira é marcada por duas fases distintas, cada qual colaborando para culminar em uma identidade nacional. Segundo Chauí (2000), a literatura brasileira é marcada por duas ideias: a ideia do caráter nacional correspondente às literaturas que focavam no tema do “princípio de nacionalidade” (1830 – 1880) e de uma “ideia nacional” (1880 – 1918); e a ideia da identidade nacional que corresponde às literaturas brasileiras que tratavam o tema da “questão nacional” (1918 – 1960).

Na ideologia do “caráter nacional brasileiro”, explica Chauí (2000), a nação vive de forma harmoniosa pela mistura de três raças e desconhecemos o preconceito racial. Já na ideologia da “identidade nacional”, continua a autora, a nação se divide em classes definidas por instituições históricas, como é o caso da escravidão.

Nesse sentido, a busca por uma identidade nacional por meio da literatura ainda é muito recente na história do Brasil. Como aponta Chauí (2000), a identidade brasileira é então constituída na perspectiva do atraso e do subdesenvolvimento, no que falta, das privações que impedem de sermos completos, desenvolvidos.

Outrossim, a História também molda as pessoas. Segundo Bittencourt (2003), a história do Brasil está associada a uma constituição de identidade nacional, nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas. Essas características da Literatura e da História brasileira colaboram para a visão branda sobre a Ditadura Militar: a literatura exprime a ideia da falta de concordância sobre esse fato histórico e a reafirmação de nomes e acontecimentos favorecem a imagem boa dos militares.

Não é por acaso que a obsessão do controle sobre o livro didático é antiga no Brasil. Conforme Bittencourt (2007), a DCMB se encarregou de divulgar um nacionalismo de ufanismo e os estudos sociais propostos e apresentados na época pelos LDs e eram simples e reduzidas História e Geografia, sem o aprofundamento conceitual. Essa característica, continua a autora, justificava uma inserção do estudante na comunidade de maneira a acomodá-lo ao sistema.

Em meados dos anos 60, no Brasil, a busca pela apropriação da escrita da literatura, especificamente nos LDs, sobre a História desperta interesse e fascinação nos governantes. Segundo Gatti Júnior (2004), a partir dessa década, com o início da DCMB, o LD se torna um papel central no espaço escolar e nos planos de governo.

O LD, entre tantos outros meios de compartilhamento de informação de uma sociedade, foi escolhido como foco da Ditadura Militar para operar na sua própria concepção de identidade nacional e História. De acordo com Fonseca (2004), esse era o principal difusor de conhecimentos sistematizados, além de ser o produto cultural mais divulgado entre os brasileiros que frequentam a escola.

Assim, o estudo da literatura sobre o tema da Ditadura Militar nos LDs de História pode contribuir imensamente sobre o assunto, bem como fornecer pistas do desenrolar da história da literatura brasileira. Analisando os LDs atuais e suas influências, Rocha (2008) destaca a existência de dois caminhos utilizados pelos autores dos conteúdos sobre a Ditadura Militar: os conceitos de Revolução e de Golpe. Os autores desses conteúdos não tratam do conceito de ditadura e predomina a ausência de uma análise crítica e comparativa sobre esses dois conceitos.

É muito importante entendermos que os conceitos são fundamentais para o entendimento do passado e esses conceitos se transformam ao longo do tempo, sendo ressignificados no processo histórico. Souza (2018) explica que a principal questão levantada, em suas análises de LDs de 2015 a 2017, foi o apego ao formalismo institucional da Ditadura Militar em uma literatura que dava margem a flexibilização de alguns períodos dos governos militares. Ora, uma literatura que flexibiliza o entendimento de períodos da DCMB sustenta uma condição estanque, transformando o tema em um tabu.

Além do mais, para Souza (2018), os conteúdos sobre a DCMB nos LDs estudados mostraram-se ineficientes pela falta de uma análise pautada pela interligação com o presente, caracterizado pela luta das famílias dos mortos e desaparecidos da época, assim como a ausência de menção sobre a Comissão da Verdade. A ausência de questões não resolvidas sobre a DCMB é o mesmo que censurar as vozes de muitas pessoas que sofreram com o

desaparecimento de um ente querido na época, além de diminuir o avanço obtido pela Comissão da Verdade.

Para Bonora (2019), os dois LDs de 2019 analisados por ele tratam o tema da DCMB de formas diferentes e um deles não mostra nenhuma figura do contexto cultural da época, omitindo, assim, o fato da censura aos artistas. Esconder da História do Brasil representações de resistência sobre a DCMB é, portanto, negar a oportunidade dos agentes históricos de mudar cenários e situações que inibem o pleno convívio em uma sociedade democrática.

Já para Silva (2017), a história contada sobre a DCMB nos LDs analisados, principalmente na coleção Cotrim, é factual e prima por uma memória elitista, que não instiga um processo reflexivo em sala de aula. Os professores, por conseguinte, precisam buscar novas metodologias para abordar o tema de forma significativa. Essa busca de professores e alunos por adaptação, em sala de aula, para acrescentar temas relevantes que não se encontram nos LDs é uma batalha quase sempre muito estafante e que poderia ser minimizada com uma literatura profícua.

2 A DITADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEIRA: ANTECEDENTES E QUESTÕES ATUAIS

Existe, atualmente, uma grande preocupação com o avanço da extrema direita em diversos países, de diversos continentes. No caso da América Latina, é importante ressaltar que vários foram os países que já conviveram, no passado, com regimes antidemocráticos, particularmente regimes militares. Assim, o Brasil não é exceção.

Embora possam ser detectadas similaridades em relação aos regimes militares dos países latino-americanos, há também distinções. Uma delas, talvez a mais significativa, é o modo como a sociedade, em cada país, tem lidado com os regimes militares. Há países que não anistiarão os responsáveis pelas atrocidades cometidas durante os regimes militares, o que não foi o caso brasileiro. Somente com o estabelecimento da Comissão da Verdade é que algumas questões foram retomadas, mesmo que de forma tímida.

2.1 A DITADURA NO BRASIL

2.1.1 O Ato Institucional 1

A DCMB se inseriu na política por meio de uma sucessão de modificações na Constituição, os chamados Atos Institucionais. Esses atos marcaram a trajetória estratégica dos militares em adentrar o aparato do Estado, solidificar-se nele e depois sair, desde que permanecessem estruturas burocráticas que contribuíssem para que eles permanecessem no comando mesmo após a Redemocratização.

Além do mais, as atitudes políticas dos presidentes que se sucederam ao longo da DCMB demonstraram que ela teve fases que foram de recrudescimento da democracia, permanência na burocracia estatal e abertura democrática. Ao que tudo indica, foi a forma que os militares brasileiros encontraram para assaltar a política brasileira de modo a não parecer um governo autoritário.

Segundo Fausto (2009, p. 464), “embora o poder real se deslocasse para outras esferas e os princípios básicos da democracia fossem violados, o regime quase nunca assumiu expressamente a sua feição autoritária”. Essa estratégia contribuiu para que a população brasileira aceitasse a nova ordem a partir da inserção lenta e gradual dos militares no poder. Ao que parece, não houve atos por impulso, mas uma preparação para a estabilização dos militares no poder.

A principal característica do Ato Institucional 1 (doravante, AI-1) foi o aumento do poder do presidente juntamente com a diminuição do poder do Congresso. Como explica Fausto (2009), o presidente tinha um prazo de no máximo 30 dias para que seus projetos fossem aprovados na Câmara e no Senado. Caso esse período fosse extrapolado, continua o autor, o projeto seria aprovado automaticamente.

Percebe-se aqui a porta de entrada dos militares no poder, que ocorreu por meio de um Golpe dos militares no Poder Executivo. Os “golpistas” não estavam instalados, até então, nos outros aparatos da burocracia do Estado. A DCMB atuou como um vírus na Constituição e na democracia brasileira, de modo a necrosar boa parte do organismo social durante mais de duas décadas.

Outra característica fundamental do AI-1 para os planos dos militares foi o direito de suspensão de direitos políticos pelo prazo de dez anos. Foi como uma “caça às bruxas”, pois o adversário – o fabricado imageticamente comunismo – deveria ser caçado e morto. Era um aviso para os tentáculos do Estado de que a cabeça do polvo só aceitaria funcionários que estivessem de acordo com os ditames dos militares no poder Executivo e quem fosse contra seria exonerado.

Essa coerção aos funcionários do Estado também se estendeu aos civis. De acordo com Fausto (2009), esse AI também deu as bases para a criação dos Inquéritos Policiais Militares (IPMs), que se tornaram responsáveis por garantir que o cidadão ou cidadã que cometesse crime contra o Estado, patrimônio ou ordem política e social e atos e guerras revolucionárias seria punido. O que se observa, naquele momento, é a movimentação dos militares no tabuleiro político brasileiro a fim de impor moldes de conduta política, civil e ideológica, a ponto de punir violentamente quem fosse contrário a esses ideais.

Como podemos observar na História, existe uma relação entre diminuição de direitos e melhores condições de vida e o aumento de movimentos de liberdade. Receosos de serem acometidos por ataques terroristas, até então pensados como ataques comunistas, as Ligas Camponesas, conforme Fausto (2009), foram alvo das primeiras perseguições políticas da DCMB e, posteriormente, os sindicatos e as federações trabalhistas nas cidades.

O ponto alto do AI-1 no controle dos cidadãos foi a criação do Serviço Nacional de Informação (SNI), como explica Fausto (2009, p. 468):

O SNI tinha como principal objetivo expresso “coletar e analisar informações pertinentes à segurança nacional, à contra-informação e à informação sobre questões de subversão interna”. Na prática, transformou-se em um centro de poder quase tão importante quanto o Executivo, agindo por conta própria na “luta contra o inimigo interno.”

Desse modo, o cerco se fechou não só para os funcionários do Estado, mas para todos os cidadãos brasileiros. A partir de então, ficou expressamente proibido, com pena de punição, contrariar os ditames do governo militar. Nesse momento, já estava esboçado um “inimigo comum” e o governo estava preparado para enfrentá-lo a qualquer custo.

Assim, o primeiro presidente da DCMB teve a incumbência de organizar o cenário político, econômico e ideológico, no sentido de restringir liberdades civis e organizar a economia. Segundo Fausto (2009, p. 470), o grupo do então presidente Castelo Branco:

[...] no plano político, o objetivo de instituir uma “democracia restringida” depois de realizar as cirurgias previstas no AI-I; no plano da economia, visava reformar o sistema econômico capitalista, modernizando-o como um fim em si mesmo e como forma de conter a ameaça comunista. Para atingir esses propósitos, era necessário enfrentar a caótica situação econômico-financeira que vinha dos últimos meses do governo Goulart; controlar a massa trabalhadora do campo e da cidade; promover uma reforma do aparelho do Estado.

Essa empreitada corrobora a ideia de que o Golpe de 1964, assim como o Governo Militar que se sucedeu ao longo de toda a DCMB, foi resultado de um plano traçado por estratégias bem específicas, o que levanta a dúvida sobre o planejamento da abertura política. No plano econômico, segundo Fausto (2009), a criação do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) tinha como objetivo de controlar os gastos do Estado por medidas intervencionistas, o que causou, de início, o impacto no custo de vida dos brasileiros, pois serviços básicos como energia elétrica e telefone tiveram suas tarifas aumentadas.

Por meio do compromisso de pagamento dos salários, conforme Fausto (2009), o PAEG buscava diminuir a incidência de greves, bem como aumentar a rotatividade de mão de obra para atender ao interesse das empresas. Para conter ainda mais as possíveis greves do Governo Militar, continua o autor, foi criada por Castelo Branco a Lei de Greve de 1964, que tornava a greve tão burocrática que inibia, ou praticamente tornava impossível, a realização de paralisações e protestos.

Nesse contexto, podemos destacar dois planos econômicos, um no governo Temer e outro no governo Bolsonaro, que se assemelham a atitudes político-econômicas realizadas por Castelo Branco. O primeiro foi a lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019, que estipulava metas econômicas para governos federal, estaduais e municipais. Essa lei estava inserida em um programa maior do governo de Temer intitulado “Uma ponte para o futuro” ligado ao MDB. De acordo com Ruiz e Bufalo (2017, p. 54):

O referido documento foi apresentado como um programa de governo destinado a preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, acabando com a vinculação de recursos constitucionais, desindexando salários e reforçando as parcerias entre o setor público e o setor privado. Dentre as propostas apresentadas, a primeira medida foi acionar o Congresso Nacional para aprovação de algumas medidas.

Como explicam os autores, esse programa colaborou para desvincular recursos para a educação, ilustrando uma concepção neoliberal de minimização do Estado nas políticas públicas brasileiras. Fica evidente, portanto, a consequência das movimentações políticas de governos antidemocráticos para manipular a economia em um sentido neoliberal, direcionando recursos financeiros públicos para setores privados da sociedade. A área da educação é afetada mais uma vez.

Assim, o governo Castelo Branco pode ser entendido, nas palavras de Fausto (2009, p. 473), como um “(...) regime autoritário que permitiu a Campos e Bulhões tomar medidas que resultaram em sacrifícios forçados, especialmente para a classe trabalhadora, sem que esta tivesse condições de resistir”. Além do mais, continua o autor, o problema da dívida externa foi resolvido com a ajuda econômica norte-americana do presidente John F. Kennedy, intitulada “Aliança para o progresso”.

2.1.2 O Ato Institucional 2 e o Governo Costa e Silva

A principal consequência da estipulação do Ato Institucional 2 (AI-2) foi a extinção dos partidos políticos. A partir desse movimento político, conforme Fausto (2009) apenas dois partidos poderiam funcionar na burocracia estatal brasileira: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), cujos membros eram os partidários do governo militar, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que compunha a oposição.

Fausto (2009, p. 475) ressalta o fato de que a DCMB não foi uma ditadura pessoal, como ocorreu em outros lugares na América Latina:

A sucessão presidencial se realizava, de fato, no interior da corporação militar, com audiência maior ou menor da tropa, conforme o caso, e decisão final do Alto Comando das Forças Armadas. Na aparência, de acordo com a legislação, era o Congresso quem elegia o presidente da República, indicado pela Arena. Mas o Congresso, descontados os votos da oposição, apenas sacramentava a ordem vinda de cima.

Nesse contexto, em meados de 1968, intensificaram-se mobilizações em várias partes do mundo. Fausto (2009) lista as manifestações nos EUA contra a Guerra do Vietnã e na França, a mobilização pela transformação do sistema educativo. Esse clima contra autoritarismos e busca por sociedades mais democráticas e sociais também teve reflexo no Brasil.

Esse clima, que no Brasil teve efeitos visíveis no plano da cultura em geral e da arte, especialmente da música popular, deu também impulso à mobilização social. Era um árduo caminho colocar “a imaginação no poder”, em um país submetido a uma ditadura militar (FAUSTO, 2009, p. 477).

Os movimentos políticos dos militares na burocracia estatal brasileira, até o momento, tiveram como resultado imediato um certo tipo de “barril de pólvora”, pois os vários segmentos da sociedade, principalmente a classe trabalhadora, já estavam percebendo que seus direitos estavam sendo cerceados por um Estado autoritário. Começaram a perceber também que seu padrão de vida começou a diminuir com a entrada dos militares no poder. Bastava apenas uma faísca para que a sociedade acordasse e se voltasse, pela primeira vez, contra o governo militar.

De acordo com Fausto (2009), a morte do estudante secundarista Edson Luís pela Polícia Militar, durante um protesto ocorrido em março de 1968 no Rio de Janeiro, foi o estopim para que camadas da sociedade, como estudantes, membros da Igreja e classe média, realizassem a “passeata dos 100 mil” na luta pela democratização. Houve também duas greves operárias, continua o autor, uma em Contagem, perto de Belo Horizonte, e outra em Osasco, na Grande São Paulo.

Cabe destacar que o governo militar novamente contornou a situação por meio de mais modificações na Constituição. Além disso, essas manifestações só ocorreram muito tempo depois, no final da DCMB. Diante disso, os brasileiros ficaram mais de uma década sem poder se expressar politicamente devido à repressão no auge da DCMB.

Esse contexto de protestos e manifestações colaborou para organizar e definir a oposição à DCMB baseado em parâmetros mais ou menos violentos:

No Brasil, a organização tradicional de esquerda - o PCD - opunha-se à luta armada. Em 1967, um grupo liderado pelo veterano comunista Carlos Marighella rompeu com o partido e formou a Aliança de Libertação Nacional (ALN). A AP já optara pela luta armada e novos grupos foram surgindo, entre eles o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), esta última com forte presença de militares de esquerda (FAUSTO, 2009, p. 479).

Fica evidente, a partir dessas constatações, que um grupo muito expressivo da sociedade brasileira já tinha entendido que, para retornar à democracia, deveria ousar com atitudes radicais, uma vez que, pelo método democrático, isso não aconteceria. Os militares se apossaram da maquinaria estatal de modo a impedir completamente uma mudança política nos moldes democráticos.

2.3 O Ato Institucional 5 e o Governo Médici

Sem dúvida, a imposição do Ato Institucional 5 (doravante, AI-5) foi o ponto máximo de expressão da DCMB. Foi nessa fase que se instauraram, de fato, a censura, as torturas e prisões arbitrárias. O que parece, até aqui, é que o governo militar foi adaptando as engrenagens políticas diante das reivindicações sociais, de modo a atender seus interesses neoliberais e anticomunistas. Além do mais, essa característica de implantação lenta e gradual da DCMB colaborou para que a sociedade não sentisse de imediato a mudança brusca da política brasileira, no sentido da anulação da democracia.

Segundo Fausto (2009), o AI-5 foi um instrumento de uma contrarrevolução dentro da contrarrevolução. Esse ato institucional, continua o autor, não tinha prazo de vigência como os outros e durou até 1979. Além de suspender a garantia do *habeas corpus*, explica que:

[...] o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos de governo (FAUSTO, 2009, p. 480).

O então presidente na época, Costa e Silva, sofreu um derrame e ficou paralisado. Em vez de ser substituído pelo vice-presidente, Pedro Aleixo, estabeleceu-se uma junta militar. Nessa fase da DCMB, ocorre o recrudescimento da repressão militar. Como resposta, houve a atuação de grupos libertários, como ANL e MR-8, em represália à junta militar. Uma de suas ações foi a libertação de quinze presos políticos em troca da libertação do embaixador americano Charles Elbrick, sequestrado por esses grupos.

Além do mais, houve o aprimoramento do maquinário repressivo ditatorial em busca de sufocar qualquer iniciativa social que contrariava os ideais neoliberais e anticomunistas do governo militar.

A OBAN deu lugar aos DOI-CODI, siglas do Destacamento de Operações e Informações e do Centro de Operações de Defesa Interna. Os DOI-CODI se estenderam a vários Estados e foram os principais centros de tortura do regime militar (FAUSTO, 2009, p. 481).

O que houve foi o recrudescimento da repressão militar a partir de modificações na Constituição, de maneira lenta e gradual. A criação dos DOI-CODI sinaliza o resultado de anos de políticas neoliberais e anticomunistas baseadas em repressão física e psicológica, garantida por lei.

Com a impossibilidade de Costa e Silva governar, a partir de uma manobra inconstitucional, assumiu a presidência Emílio Garrastazu Médici, que, conforme Fausto (2009, p. 482):

[...] era um militar gaúcho como Costa e Silva. Descendia de italianos na linha paterna e sua mãe era de origem basca. Na década de 1950, fora chefe do Estado-Maior de Costa e Silva, então comandante da III Região Militar, tornando-se seu amigo íntimo. Como comandante da Academia Militar de Agulhas Negras, apoiou o movimento de 1964 e, após a queda de Jango, foi nomeado adido militar do Brasil em Washington. Quando Costa e Silva alcançou a presidência da República, foi nomeado chefe do SNI. Apesar dessa carreira, era um nome desconhecido para o grande público.

Cabem aqui duas observações. A primeira é que a DCMB foi um movimento de um pequeno e seletivo grupo de pessoas dentro da instituição militar, e não uma contrarrevolução da classe militar inteira. Prova disso é que a sucessão de presidentes durante a Ditadura ocorreu de forma a priorizar os agentes do Golpe de 64. A segunda é o conflito entre Estado e sociedade, que ficou exposto a partir do momento em que os direitos democráticos se tornaram quase inexistentes no AI-5. É claro que movimentos de extrema esquerda reagiriam a essas manobras do governo militar.

No entanto, a partir do Governo Médici e, conseqüentemente, com a imposição do AI-5, houve a diminuição da luta armada. O AI-5 foi vencedor naquele momento. A repressão, segundo Fausto (2009, p. 483),

[...] acabou com os ativistas da luta armada e seus simpatizantes - a chamada "rede de apoio", constituída sobretudo de jovens profissionais. Outra razão para o declínio foi o fato de os grupos armados isolarem-se da massa da população, cuja atração por suas ações era mínima, para não dizer nenhuma. A esquerda radical equivocara-se completamente, pensando poder criar no Brasil um novo Vietnã.

Não houve, à época, um movimento social que respondesse às atrocidades do Estado, pois não sabiam o que estava ocorrendo e/ou tinham medo da forte repressão policial da

Ditadura. Os caminhos percorridos pela DCMB ocorreram de tal modo que a população aceitasse a permanência dos militares no poder como algo consumado, visto que pequenos grupos de extrema esquerda resistiram até o AI-5.

Nessa fase da DCMB, mais precisamente em novembro de 1969, houve o assassinato de Carlos Marighella, desestruturando ainda mais os focos de resistência contra o Estado. Marighella era tido como exemplo de luta armada e sua morte impactou muito seus companheiros. Um dos últimos grupos a serem sufocados pelo governo militar foi o da guerrilha rural iniciado pelo PC do B na região do rio Araguaia.

Para usurpar da população brasileira os seus direitos políticos e civis, a DCMB contou com a ajuda de instituições privadas, que contribuíram, como ferramentas complementares, com a manutenção do governo militar. Além da pressão burocrática do Estado, o governo militar utilizou-se de concessões e favoritismos para que empresas colaborassem com o *script* político.

Getúlio Vargas, nas décadas de 1930 e 1940, utilizou-se do rádio para propagar sua autoimagem e manipular a opinião pública sobre a política brasileira, por meio de censura e disseminação de informações falsas. Essa estratégia foi muito bem adaptada pelos militares nas décadas de 1970 e 1980. A propaganda a favor e controlada pelo governo militar foi utilizada de duas formas: para censurar informações governamentais que deveriam ser públicas e transparentes; e exaltar as conquistas e vitórias arbitrárias, mas que, de certa forma, eram associadas ao governo.

Essas propagandas foram trabalhadas nos moldes midiáticos da época a fim de reforçar a ideia de que uma ditadura militar era importante e que todos deveriam passar por esses sacrifícios de modo a se precaver de algo pior: a implantação do comunismo. Além do mais, a exaltação do país nas propagandas preenchia o vazio da maioria da população com seus direitos democráticos diminuídos e quase nulos, dando a falsa impressão de pertencimento a uma nação prestigiosa e vitoriosa.

Como exemplo máximo da utilização da propaganda na DCMB, tivemos a TV Globo, que foi uma ferramenta muito bem aproveitada pelo governo militar. Segundo Fausto (2009, p. 484):

As facilidades de crédito pessoal permitiram a expansão do número de residências que possuíam televisão: em 1960, apenas 9,5% das residências urbanas tinham televisão; em 1970, a porcentagem chegava a 40%. Por essa época, beneficiada pelo apoio do governo, de quem se transformou em porta-voz, a TV Globo expandiu-se até se tornar rede nacional e alcançar praticamente o controle do setor. A propaganda

governamental passou a ter um canal de expressão como nunca existira na história do país.

É importante ressaltar a complexa atuação dos militares na política brasileira para repercutir a ideia neoliberal e anticomunista. Tomados pelo poder político, o governo militar seguiu a pauta ditada pela Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) no sentido de excluir setores sociais das políticas governamentais. Ao que parece, a ideia capitalista deveria prevalecer em relação às pautas sociais demonizadas pelo governo como comunistas.

Outrossim, garantiu a adesão de outro grupo da sociedade brasileira, além dos militares e grandes empresários: a classe média, que pode ter visto uma relativa melhora em suas vidas, por exemplo, a facilidade de crédito para comprar televisão. Essa situação favoreceu o apoio e/ou aceitação da DCMB. Por outro lado, os milhares de pessoas pobres, dependentes das políticas sociais para sobreviver, sentiram a diminuição do impacto das políticas públicas em prol de políticas capitalistas que não atendiam às suas necessidades de vida.

Cabe observar a insistência em uma filosofia de vida que excluía as questões sociais em prol dos benefícios do capitalismo. Na DCMB, intensificou-se, no Brasil, um “estilo de vida norte americano”, no sentido de endeusar os produtos industriais que o capitalismo podia oferecer na época. Como explica Fausto (2009), o setor brasileiro mais importante, na economia da época, foi o automobilístico. Ao que parece, era *status* possuir um carro no Brasil no sentido de concretizar uma identidade da nova nação livre das políticas sociais e maléficas do comunismo.

Essa simpatia ao estilo de vida pautada no capitalismo deveria se assemelhar ao “Milagre Econômico” que o Brasil teve durante um período do governo militar. Como explica Fausto (2009, p. 485):

O período do chamado “milagre” estendeu-se de 1969 a 1973, combinando o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação. O PIB cresceu na média anual, 11,2%, tendo seu pico em 1973, com uma variação de 13%. A inflação média anual não passou de 18%. Isso parecia de fato um milagre. Só que o fenômeno tinha uma explicação terrena e não podia durar indefinidamente.

É preciso esclarecer que a base do rápido sucesso do “Milagre Econômico” foi a contratação de empréstimos do exterior, principalmente dos EUA. O que houve não foi um crescimento econômico, mas a alteração de estatísticas que iriam variar negativamente anos mais tarde. Como alerta Fausto (2009), o PIB não exprime necessariamente a relação entre

volume e qualidade de serviços coletivos para a população. Assim, o “Milagre Econômico” foi mais uma arma de propaganda do que realmente um crescimento econômico saudável do Brasil.

2.2 AS DITADURAS NA AMÉRICA LATINA: SIMILARIDADES E DISTINÇÕES

A utilização de documentos nas análises historiográficas é de suma importância para o trabalho histórico. Houve um momento em que outras fontes, e não apenas os documentos oficiais de uma sociedade, puderam ser exploradas e usadas para a análise histórica.

Alguns períodos da História foram reconstruídos a partir de documentos guardados de modo a atravessar o tempo. O caso da DCMB se diferencia das demais ditaduras na América Latina por haver um esforço, por parte dos militares, em destruir essas documentações que comprovavam seus crimes. Além do mais, os decretos sobre as informações de documentos da época inibiram o acesso a essas fontes históricas.

No caso brasileiro, o acesso às informações do Estado ainda é pouco explorado pela população. A ação de criar sigilo de documentos brasileiros ocorre desde os tempos da Colônia. Essas atitudes governamentais eram mais usadas em tempos de guerra para a proteção da soberania nacional. Segundo Costa (2008), países democráticos tendem a minimizar o segredo de Estado, favorecendo a transparência das ações governamentais em relação a sua população.

Ainda conforme Costa (2008), o mais conhecido caso de abertura de segredo de Estado no Brasil é o Decreto nº 77.770, de 8 de junho de 1976, mais conhecido como “decreto Geisel”. Nele, cria-se o *habeas data*, que é o direito de a pessoa ter acesso às informações governamentais referentes a ela. Em 1997, foi sancionada a lei nº 9.507, que regulamentou o *habeas data*, impondo muitos vetos e configurando-a apenas como um caráter regulador. Perdeu-se, assim, a chance de sancionar uma lei sobre informações governamentais que fosse mais transparente e democrática (Costa, 2008).

Outra questão em relação à transparência das ações governamentais quanto à população diz respeito ao tempo de sigilo. Esses documentos eram expostos à população por meio das comissões permanentes de acesso, que os liberavam de forma periódica. Em 2002, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, em oposição à noção democrática e

transparente de governo, criou o Decreto nº 4.453, que ampliava drasticamente os prazos para a abertura pública desses documentos (Costa, 2008).

No caso dos documentos ultrassecretos, o prazo foi estendido para 50 anos, com possibilidade de renovar por tempo indeterminado, ou seja, o presidente sancionou um decreto que possibilitava um sigilo eterno dos documentos considerados secretos. Segundo Costa (2008), o “decreto FHC”, como ficou conhecido, diminuiu a liberdade de informação e prejudicou a pesquisa histórica e a recuperação da memória do país.

É importante destacar que os rumos tomados por esses decretos, logo após o fim da DCMB, não contribuíram para colocar um ponto final nessa fase da história do Brasil em razão da lacuna memorial causada pela pouca exploração do tema e a justiça, ou a falta de sua aplicação, em relação aos militares que cometeram crimes durante o período. Fica evidente, portanto, que a DCMB não teve um fim, mas foi se retirando do poder aos poucos e de forma a não sofrer represálias pelos seus atos.

Para finalizar, de acordo com Costa (2008), a Comissão de Averiguação e Análise de Documentos Sigilosos, criada pela lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, prejudica a democratização da informação. Essa comissão permite que os documentos continuem a ser escondidos da população. Dessa forma, a sucessão de decretos sobre sigilos de documentos governamentais caminhou para uma direção antidemocrática, impedindo e/ou dificultando o acesso a informações que servem para a construção da nossa história.

O problema do acesso a documentos governamentais durante a ditadura não ocorreu no Paraguai. Ao que parece, a polícia do Paraguai subestimou a onda do fim das ditaduras na América Latina e guardou-os para serem utilizados posteriormente. No caso dos militares brasileiros, houve a certeza do fim daquela forma de governo, enquanto no caso da polícia do Paraguai não houve esse entendimento e os documentos foram expostos ao público, dando novos rumos para a História da ditadura naquele país e permitindo que reconstruísse uma memória do período.

Segundo Pa (2008), o caso paraguaio se difere dos demais países da América Latina por dois motivos: foi o mais antigo, acontecendo em 1989, e nele não houve uma ruptura abrupta com as liberdades públicas e das instituições republicanas, mas uma sucessão de governos autoritários até desembocar na ditadura de Stroessner. Por último, foi a ditadura que mais teve esforços para se assemelhar a uma democracia. Seu fim, explica o autor, ocorreu devido a uma divisão em seu próprio partido.

Os arquivos do Departamento de Investigações da ditadura paraguaia foram encontrados em uma dependência policial a partir de uma denúncia anônima da esposa de um policial. Eram fichas policiais de desaparecidos da época, cuja detenção havia sido negada pela polícia. Pa (2008) explica que, diferentemente de outros governos ditatoriais da América Latina, que tiveram a preocupação de queimar seus arquivos comprometedores, a polícia do Paraguai teve a presunção de que aqueles arquivos poderiam ser úteis mais à frente, mantendo-os intactos.

Essa documentação, conforme Pa (2008), foi incorporada aos “archivos del horror” em 1993, possibilitando que a população paraguaia pudesse construir uma memória do período de sua ditadura. Foi criado o Centro de Documentação e Arquivo na própria sede do Palácio da Justiça, que procura proteger e difundir toda essa documentação em relação à ditadura paraguaia.

Segundo Pa (2008), os “archivos del horror” contêm coleções completas de estudos e pesquisas em revistas universitárias sobre igreja, culturas e comunidades que poderiam ser contrárias às opiniões do governo. Como explica o autor, a obtenção dessa documentação possibilitou que o Paraguai fosse o país mais rápido, em relação à América Latina, em julgar e condenar os torturadores.

Outrossim, esses arquivos tiveram um impacto favorável na comunidade internacional no sentido de servir como suporte para julgamento dos repressores argentinos e chilenos (Pa, 2008). Além do mais, A Comissão de Verdade e Justiça brasileira se apoia nessa fonte documental de grande valor por relacionar os testemunhos das vítimas. Por último, Pa (2008) explica o caráter simbólico da posse desses documentos pela população. Em 1998, esse arquivo foi declarado “patrimônio nacional e cultural do país” e o dia da sua descoberta, 22 de dezembro, foi declarado “dia da dignidade nacional”.

Desse modo, existe uma diferença muito grande em relação ao trato dos documentos da ditadura militar no Brasil e no Paraguai. No Brasil, foi imposta uma barreira entre esses documentos e a população. Muitos deles foram queimados e os que existem ainda são sigilosos. Essa atitude impede que nós construamos uma memória sobre a época da DCMB. Já no caso paraguaio, a posse dos “archives del horror” possibilitou que a população ressignificasse sua história.

Temos, portanto, duas populações que passaram por momentos históricos semelhantes, porém com sentimentos completamente diferentes: enquanto uma convive com uma sombra na história, um sentimento de ausência de uma memória nacional, a outra sente-se em paz em desmascarar as atitudes antidemocráticas do período da Ditadura Militar.

Embora os EUA tenham participado de todas as ditaduras na América Latina partindo do pressuposto da Guerra Fria, essa participação se deu de formas diferentes em cada país. Fico (2008) explica que a relação dos EUA com as ditaduras no continente, em um primeiro momento, restringiu-se à venda de armas no intuito de “cultivar relações diplomáticas com esses países”.

Em 1964, continua o autor, com a “crise dos mísseis”, o governo dos EUA teria uma maior atenção em relação aos países da América Latina no sentido de impedir a eleição de governos com orientações comunistas. Ao que parece, os caminhos percorridos por Cuba durante a Guerra Fria fizeram despertar nos EUA a urgência de garantir que os outros países não seguissem seu caminho.

A “Doutrina Mann”, de acordo com Fico (2008), fazia com que países da América Latina que recebessem recursos dos EUA não tivessem seus governos questionados, desde que se mantivessem anticomunistas. Cabe ressaltar que a preocupação dos EUA não era apenas a de angariar aliados na Guerra Fria, mas também utilizar os governos da América Latina para expulsar qualquer tentativa ou ideia de comunismo. Por meio de assistência econômica, os EUA formaram um verdadeiro exército de governos que deveriam lutar contra o comunismo.

No caso brasileiro, conforme Fico (2008), a ajuda norte-americana, no momento do Golpe de 1964, foi elaborar uma estratégia para dar aos golpistas a aparência de uma legitimidade. Era muito importante, nos planos dos EUA, a opinião pública em relação aos seus atos e a constatação de financiamento de atitudes antidemocráticas poderia manchar o ideal capitalista que defendiam durante a Guerra Fria.

Já no caso do Chile, a ajuda dos EUA ao golpe teve outras especificidades. Salvador Allende foi presidente do país de 1970 a 1973, quando sofreu um golpe de estado liderado pelo general das Forças Armadas Augusto Pinochet, que implantou uma ditadura que durou 17 anos. Como explica Aggio (2008), a queda de Allende foi resultado de ações legais da direita chilena apoiada pelos EUA. A estratégia utilizada foi destruir paulatinamente a legitimidade do presidente por meio de ataques a ações do governo e o aumento da disputa ideológica proveniente da Guerra Fria. O objetivo era desestruturar a institucionalização governamental para depois dar o golpe.

Cabe ressaltar que ambos os presidentes Jango e Allende, antes dos golpes, defendiam propostas governamentais de orientações socialistas, porém em nenhum dos casos houve uma tentativa específica de governos estritamente comunistas. Somente a ameaça de orientações governamentais em prol da sociedade e em detrimento do avanço do capitalismo nos

governos da América Latina já foi suficiente para que os EUA interviessem nesses países, a fim de evitar o que ocorreu em Cuba.

De acordo com Aggio (2008), a questão do socialismo no Chile se resumia a uma proposta da esquerda de ajudar a sociedade chilena a superar a defasagem entre economia e política. Na visão de Allende, continua o autor, era preciso a conquista de uma “legalidade socialista” em detrimento da “legalidade capitalista”.

Ao que parece, a questão da Guerra Fria possibilitou que alguns governos da América Latina pudessem incrementar questões sociais em suas propostas políticas, mas sem necessariamente seguir o modelo específico de comunismo de Cuba e da URSS. Como explica Aggio (2008), no Chile, houve um processo e um projeto que se caracterizaram como experiência e via ao socialismo. Essa “via chilena ao socialismo”, segundo o autor, não passou de uma anunciação e se aproximou mais da ideia de democracia do que a implantação de um socialismo de fato.

Ao que tudo indica, a tentativa chilena de implementação socialista em moldes democráticos acabou por contribuir para o colapso do governo. Allende se tornou uma liderança disfuncional por não conseguir uma ruptura institucional nem prosseguir com os planos da “via chilena para o socialismo” (Aggio, 2008).

2.3 O GOLPE DE 1964, SEUS ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS

De início, podemos destacar que o presidente em exercício no Brasil, no momento do golpe militar, foi fruto de uma instabilidade política. Como explica Fico (2014), a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, e a ausência do vice-presidente, que estava na China, formaram um contexto de aumento de crítica em relação ao governo da década de 1960.

Os militares ligaram o fato de João Goulart, conhecido popularmente como Jango, ter sido ministro do trabalho na época de Getúlio Vargas e o acusaram de promover agitações dos meios sindicais. Jango era dono de terras no Rio Grande do Sul e suas atitudes não eram comunistas, como alegavam os militares; tinha uma imagem vacilante, mas era reconhecido com muito habilidoso negociador (Fico, 2014). Nesse contexto, o Brasil de 1961 experienciava uma grande agitação política. O tema comunismo *versus* capitalismo, desde o início, foi bastante frequente em todas as fases da DCMB.

Para agravar o cenário, conforme Fico (2014), a campanha “Rede da Legalidade”, iniciada por Leonel Brizola no Rio Grande do Sul, aumentou a tensão da agitação política no país. Como explica o autor, a população foi dividida entre a legalidade ou não da posse de

João Goulart, assim como o exército. Os jornais *O Estado de S.Paulo* e *O Globo* difundiram ideologias contrárias à posse. A possibilidade da ausência da posse do vice-presidente abriria uma lacuna no governo capaz de servir como pretexto para mudanças na política brasileira. Esses fatores foram muito importantes no desenvolvimento da DCMB.

Diante disso, foi marcado um plebiscito no ano de 1963, para a validação ou não da posse de João Goulart. Esse plebiscito só ocorreu devido a uma greve geral feita por operários. Houve um incentivo de Jango a favor da legalidade quando, a cinco dias do plebiscito, aumentou o salário-mínimo em 75%, muito parecido com o que fizera Getúlio Vargas, que aumentou o salário-mínimo em 100% (Fico, 2014).

Até então pairava sobre o Brasil uma instabilidade política sem precedentes. O contexto internacional contribuiu muito para esse cenário de pânico. A Guerra Fria foi pano de fundo para a fundação da DCMB. De acordo com Fico (2014), a ideia de anticomunismo da parte militarista do Golpe de 1964 veio com a Intentona Comunista de 1935. A partir desse acontecimento, segundo o autor, iniciou-se a prática de tortura contra inimigos políticos. Essa prática, que começou no governo do Getúlio Vargas, foi muito utilizada na DCMB.

É importante ressaltar que práticas idênticas, assim como financiamentos vindos dos EUA e crises governamentais da América Latina, ocorreram no contexto pós-Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria. A relação do Brasil com os EUA na Segunda Guerra Mundial se deu de forma pouco intensa: havia apenas a compra de armas pelo Brasil e a América Latina não teve uma indenização por causa da Segunda Guerra, do mesmo modo que ocorreu na Europa, com o Plano Marshall (Fico, 2014).

Foi apenas com a implantação do regime socialista em Cuba, no ano de 1961, que os olhos dos EUA se voltaram para América Latina no tocante à questão da Guerra Fria. Cuba foi a primeira ameaça próxima dos EUA e poderia servir de exemplo para que outros países da América Latina fossem para o lado vermelho da disputa. Era preciso então criar motivos pelos quais o Brasil entrasse para o lado azul da Guerra Fria.

Começa, assim, uma série de ações de órgãos estadunidenses no Brasil com caráter ideológico anticomunista. A primeira delas, como explica Fico (2014), chamava-se Aliança para o Progresso, que era uma ajuda financeira para a América Latina combater o comunismo. Além do mais, continua o autor, a operação “Brother Sam” apoiou o Golpe de 1964 e financiou o primeiro governo da DCMB.

Esse apoio, segundo Fico (2014), intensificou-se a partir de 1962 com o financiamento da campanha eleitoral dos opositores de João Goulart, a fim de desestabilizar a sua imagem e, conseqüentemente, garantir sua derrota no plebiscito. O Instituto de Pesquisas e Estudos

Sociais (Ipes) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad), associações de grandes empresários, também repassaram recursos para campanhas dos opositores de Jango. Como ressalta o autor, o Golpe de 1964 não foi um golpe somente das forças armadas, mas também de um amplo conjunto de civis e militares.

Dessa forma, o Golpe de 1964 teve apoio de grande parcela da sociedade, principalmente a classe média. A propaganda anticomunista era muito presente nessa classe. No âmbito político, os adversários de Jango estariam armados até os dentes, com recursos recebidos para campanha eleitoral, para derrotá-lo Jango nas urnas. Formou-se, assim, uma tensão política, social e ideológica. Todos os atores do Golpe esperavam por uma oportunidade, um deslize ou uma brecha para poderem assumir o governo, e a espera não demorou muito.

Em um discurso em 1963, em homenagem ao aniversário da morte de Getúlio Vargas, Jango enfatizou a justiça nas reformas da política brasileira. Foi o estopim para que anticomunistas, como Carlos Lacerda, associassem-no à ideia de comunismo. Esse pretexto animaria a classe média e grandes empresários a articular a queda do presidente (Fico, 2014).

Para agravar a situação, continua Fico (2014), Brizola fomentou a criação, pela sociedade, do “Grupo dos onze” para fortalecer as pautas da esquerda. Uma convocação foi feita na Praça da República, chamando os cidadãos a se unirem e difundirem ideias mais justas de políticas públicas. Assim, afirma o autor, formou-se um contexto favorável a uma crise política que funcionou como uma autorização para a realização do Golpe de 1964.

O Golpe de 1964 está inserido em um imaginário distante das pesquisas historiográficas, que defende a tese de que este fato ocorreu sem violência e de forma banal. Fico (2014), porém, destaca as torturas, os interrogatórios violentos e as prisões arbitrárias que se sucederam a partir do Golpe de 64, que, como mencionado, foi amparado principalmente pela classe média. Naquele discurso na Praça da Liberdade, Jango comentou sobre a incoerência entre a ideologia cristã e as desigualdades sociais vivenciadas pelos brasileiros, o que ofendeu o clero e setores conservadores.

Os resultados foram manifestações como a “Marcha da Família, com Deus, pela Liberdade”, na Praça da Sé em São Paulo, e a “Marcha da Vitória” no Rio de Janeiro, que contou com a participação do general Mourão Filho. Essas mobilizações tiveram como ponto em comum o poder da Igreja Católica de reunir pessoas. Além do mais, carregavam um forte componente de manipulação, com propaganda anticomunista e contrária a Jango, expressando-se na reunião dos sentimentos de insatisfação da classe média (Fico, 2014).

A mesma classe média que era contrária a Jango desde antes do golpe e que via nele um radicalismo social vivenciou, mais tarde, com o presidente Castelo Branco, uma “carestia de vida” com a diminuição dos salários e, conseqüentemente, o aumento dos preços. Fica evidente, desse modo, que as reivindicações dessas marchas eram múltiplas, e não apenas anticomunista. Mesmo assim, elas foram grandes o suficiente para a queda de Jango.

2.4 REDEMOCRATIZAÇÃO E A COMISSÃO DA VERDADE

O processo de redemocratização no Brasil ocorreu de forma lenta e gradual. A anistia dos militares envolvidos em crimes na DCMB e a criação da Comissão da Verdade são dois produtos dessa história que são controversos até hoje. Segundo Lima (2012), o processo de redemocratização do país começou a partir de 1979, com a antipatia da maioria da população. Com a anistia, continua a autora, vários prisioneiros exilados retornaram ao país.

Reis Junior (2021), por sua vez, explica que a promulgação da lei nº 6.883, de 28 de abril de 1979, trouxe consigo um processo de autoanistia para os militares, que era de interesse tanto dos próprios militares quanto de seus opositores. De um lado, os movimentos sociais defendiam uma anistia “ampla, geral e irrestrita” e, de outro, o governo militar defendia uma proposta mais restritiva.

Em 1982, de acordo com Reis Junior (2021), houve a criação de uma emenda pelo Deputado Federal Dante de Oliveira para que houvesse eleições diretas para presidente. A partir dessa emenda, conclui a autora, a população se organizou em um dos maiores movimentos sociais da história do Brasil: as Diretas Já!

Em 1988, conforme Lima (2012), foi promulgada a Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, que convocou a Assembleia Nacional Constituinte e, como resultado, estabeleceu o Estado Democrático de Direito. É o fim da DCMB. A Redemocratização, de acordo com Lima (2012), possibilitou a afirmação dos Direitos Sociais e Individuais com a positivação dos direitos e garantias na Constituição de 1988.

É importante destacar, nesse contexto, que esclarecer a participação de grupos sociais nas decisões políticas do governo vigente. No momento do Golpe de 1964, os militares viram com bons olhos as marchas da classe média que apoiavam a derrubada de Jango. Por outro lado, durante a DCMB, a censura não deixava que o grupo da sociedade que defendia a democracia pudesse se expressar.

Nessa perspectiva, o Diretas Já!, movimento de cunho popular que demandava a retomada das eleições diretas para Presidência da República, foi mais um exemplo do poder de influência que grupos da sociedade podem ter nas decisões políticas. O que deveria ser pensado a partir de agora é o caráter dessas manifestações. Manifestações de caráter antidemocráticas, como ocorridas em 8 de janeiro de 2023, são crimes contra a democracia.

Para Pereira (2015), o revisionismo histórico e a negação dos fatos são possibilitados pela impunidade, principalmente pela permanência da Lei da Anistia, e pela ausência de arrependimento dos atores dos crimes cometidos na DCMB. Analisando comentários de fóruns da internet, o autor constatou que as narrativas acerca do tema da DCMB pregam a “imparcialidade” e “verificabilidade” das fontes sobre o período, interditando o testemunho oral como construção dessa memória. As versões disseminadas se baseiam em documentos que comprovam apenas o lado dos militares. Dessa forma, existe uma “guerra de memória” sobre a DCMB e o “virtual”, o “atual” e o “real” se inter-relacionam.

A esse respeito, Pereira (2015) observa que alguns desses comentários buscam um “revisionismo relativo” acerca do que aconteceu na DCMB. A ideia de que os militares agiram para evitar uma invasão comunista no Brasil ainda prevalece nas narrativas de muitas pessoas. Esses revisionismos, segundo o autor, são nutridos por argumentos teóricos e paixões plurais. O uso do conceito de “contragolpe”, por exemplo, também é uma forma de negação das atitudes dos militares. Quando considerado o termo “golpe” para a entrada dos militares no poder, ele é utilizado para evidenciar a vacância do poder, já que Jango havia saído do país.

Ao que parece, esses revisionismos utilizam-se de uma lógica própria que não condiz com o pensamento científico e histórico. A busca por argumentos para manter uma determinada posição em relação à DCMB ocorre de forma parcial, para manter uma visão pró-militares. Na análise dos discursos publicados pelo Ministério da Defesa para o desenrolar da Comissão da Verdade, Pereira (2025) explica que a negação dos fatos mostra uma dificuldade institucional em aceitar e arcar com as consequências dos atos cometidos na DCMB.

Ora, é de suma importância que os agentes de crimes na DCMB reconheçam-nos, de modo a pôr um ponto final nessa discussão. Além do mais, a negação dos fatos ocorridos na DCMB impede que se cristalize uma história e memória que vai ao encontro de um pensamento democrático de sociedade e política. A negação e o revisionismo, segundo Pereira (2015), impedem a construção de uma “justa memória”, ou seja, uma história “salva” dos abusos da memória e do esquecimento.

Assim, para reprimir, silenciar, falsear ou esquecer a DCMB, a realidade é contestada com base na negação e no revisionismo, a fim de justificar ou distorcer os crimes cometidos na DCMB. Essa é uma “negação pública, linguística e ideológica”, intimamente ligada ao abuso de memória e de esquecimento, configurando uma memória manipulada. A ideia de que “águas passadas não movem moinhos” prevalece na mentalidade de grande parte da nossa elite (Pereira, 2015).

Ao que parece, existe uma comunidade, nos comentários analisados por Pereira (2015), que trabalha na divisão social e institucional baseada em negação e/ ou revisionismo sobre a DCMB, configurando-se uma “Nova Direita”. Esse grupo, explica o autor, é tradicionalista no sentido de buscar uma memória que serve mais aos combates do presente do que a compreensão história sobre a DCMB. Além do mais, continua o autor, essa comunidade busca, na impunidade dos militares, autonomia para defender suas narrativas e as considera maiores que a Nação.

Assim, a impunidade em relação aos crimes cometidos pelos militares na DCMB é o principal fator que mantém esses grupos com suas memórias próprias e, em vez de estimular o remorso ou a culpa dos militares, age de forma a estimular o ódio e o ressentimento. Cabe ressaltar que o Brasil é um caso à parte em relação a outros países da América Latina que também passaram por ditaduras. Naqueles países, as vítimas e representantes assumiram um protagonismo memorial público, enquanto, no caso brasileiro, existe essa pluralidade de memórias.

Dessa forma, seguindo Pereira (2015), a “guerra de memória” será resolvida não apenas pelo uso da razão, dos relatos de pessoas que viveram a DCMB ou das evidências, mas quando os próprios agentes, ou seja, a Instituição Militar, reconheçam seus crimes. Se isso acontecesse, não existiria mais as bases para que o grupo da Nova Direita continue a pensar e propagar a história sobre a DCMB a partir da negação ou do revisionismo.

3 REPRESENTAÇÕES DA DITADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEIRA EM UM LIVRO DIDÁTICO

O PNLD de 2021 marcou, para o Ensino Médio da rede pública brasileira, uma profunda alteração: o chamado “Novo Ensino Médio” foi decretado em 2018 e, depois de aprovado, incorporado à BNCC. Dessa forma, foi necessário elaborar novos LDs, das “novas disciplinas” do ensino médio. Uma das principais marcas desses LDs é questão inter e transdisciplinar. Dessa forma, é importante que seja registrado: esta pesquisa precisará se deter um pouco mais (e melhor) tanto em relação ao Novo Ensino Médio quanto em relação à BNCC.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO “CONTEXTO E AÇÃO”

O LD a ser analisado é da editora Scpione, intitulado “Contexto e Ação”. São seis volumes com os títulos: Grandes transformações; Territórios, paisagens e relações sociais; Sociedade e natureza; Trabalho e sociedade; Desigualdade e poder; e Cultura, ciência e tecnologia. Essa escolha se deveu ao fato de que esse LD é utilizado em escola pública da cidade de Iturama-MG. O contato com a ferramenta assim como as experiências dos profissionais da educação que o utilizaram no ano de 2022 colaboram para uma análise mais completa da obra.

Como se pode observar, o LD em questão contempla a “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (ver Figura 5) e, portanto, não se trata de um livro didático de História, especificamente. No entanto, os professores de História, lotados nessas disciplinas, trabalham com esse LD, no qual há conteúdos relacionados à História. É importante esclarecer ainda que o professor que utiliza esse material não é, necessariamente, licenciado em História.

Além disso, é preocupante o fato de que as chamadas “Ciências Sociais Aplicadas” englobam um leque de formação que, na maioria das vezes, não se relaciona com as licenciaturas e, justamente por isso, abrem a possibilidade de profissionais que não tenham formação para a docência possam atuar em sala de aula.

Figura 5 - Capa do LD analisado



Fonte: Machado *et al.* (2021).

O foco da análise dos conteúdos sobre DCMB se concentrou no Volume 5 – “Desigualdade e Poder”. Foram analisados os capítulos 4 – “Qual é a relação entre

autoritarismo, opressão e desigualdade?”, 5 – “O que é a democracia e como preservá-la?” e 6 – “Qual é a democracia no Brasil?”.

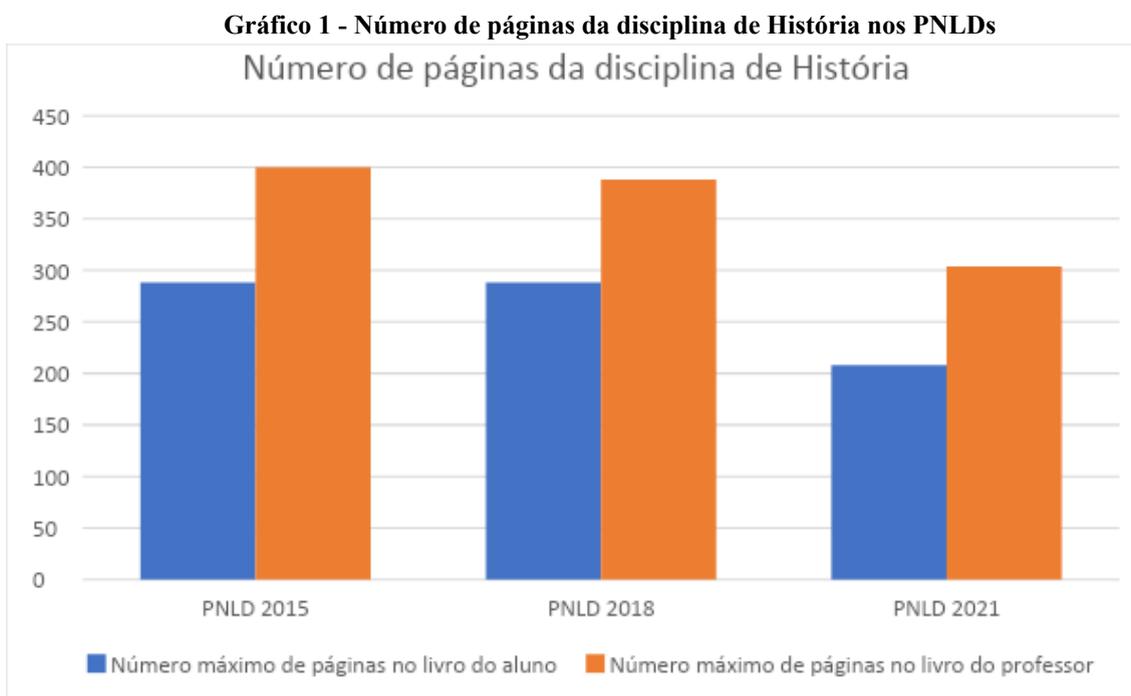
Figura 6 - Sumário do LD analisado

Sumário	
Introdução	15
CAPÍTULO 1 O que são e como surgiram os Estados nacionais?	16
PARTE 1: CONEXÕES	
Tema 1. Estado, dominação e poder.....	19
Tema 2. Contratualismo: estado de natureza e estado civil.....	22
Tema 3. Estado e política no século XX.....	26
Tema 4. Para que serve a participação política?.....	31
PARTE 2: IMERSÃO	
Exercendo a cidadania: o que aconteceu à sua volta?.....	34
CAPÍTULO 2 Por que algumas pessoas são vistas como mercadorias?	40
PARTE 1: CONEXÕES	
Tema 1. Origens da economia escravista moderna.....	43
Tema 2. Regimes escravistas nas Américas.....	46
Tema 3. Resistência e movimento negro.....	49
Tema 4. População indígena na América Latina.....	54
PARTE 2: IMERSÃO	
Resistência popular: passado e presente.....	60
CAPÍTULO 3 Quem ganhou com a independência?	64
PARTE 1: CONEXÕES	
Tema 1. Dinâmicas da escravidão e atores sociais dos processos de independência.....	67
Tema 2. A abolição resolve o problema de quem?.....	72
Tema 3. A lenta substituição do trabalho escravo.....	76
Tema 4. O racismo como instituição estruturante da sociedade brasileira.....	80
PARTE 2: IMERSÃO	
Reflexões sobre a branquitude.....	84
CAPÍTULO 4 Qual é a relação entre autoritarismo, opressão e desigualdade?	88
PARTE 1: CONEXÕES	
Tema 1. Ditadura e desigualdade.....	91
Tema 2. Fascismo e desigualdade social.....	96
Tema 3. O que é o totalitarismo?.....	100
Tema 4. O neoliberalismo e a nova subjetividade.....	104
PARTE 2: IMERSÃO	
Reconhecendo formas autoritárias de governo.....	109
CAPÍTULO 5 O que é a democracia e como preservá-la?	112
PARTE 1: CONEXÕES	
Tema 1. A ideia de democracia.....	115
Tema 2. Democracia e direitos humanos.....	119
Tema 3. Democracia e cidadania: direitos civis, políticos e sociais.....	123
Tema 4. A democracia no mundo: sistemas de governo.....	127
PARTE 2: IMERSÃO	
Compreendendo a democracia.....	132
CAPÍTULO 6 Qual é a democracia do Brasil?	136
PARTE 1: CONEXÕES	
Tema 1. Democracia e autoritarismo no Brasil.....	139
Tema 2. A democracia é sempre democrática?.....	144
Tema 3. Direitos sociais e desigualdade no Brasil.....	147
Tema 4. Economia e mercado de trabalho.....	150
PARTE 2: IMERSÃO	
Formas de debate e democracia nas mídias sociais.....	154
Referências bibliográficas	158

3.2 O ESPAÇO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS LDs: PNLDs 2012 A 2021

Na análise dos PNLDs de 2012 até 2021, foram identificadas poucas mudanças em comparação ao último PNLD. Esse último marca mudanças profundas na educação brasileira como o Novo Ensino Médio, que impactaram as configurações dos LDs. A partir dessa constatação, perguntamos: quais mudanças impactaram na configuração dos livros de História do ensino médio?

Na tentativa de responder a essa questão, analisei os editais do PNLDs da última década, mais especificamente os do ensino médio. Foram analisados os editais de 2012, 2015, 2018 e 2021. Procurei me concentrar nos dados referentes ao número de páginas para estudantes e professores estipulados por esses editais referentes à disciplina de História.



Fonte: elaborado pelo autor.

Primeiramente, observei que, no edital de 2012, não houve especificação do total de número de páginas das disciplinas e, por isso, o PNLD desse ano não se encontra no gráfico. O segundo aspecto a que devemos nos atentar é que o número de páginas para a disciplina de História no PNLD 2021 tem que ser entendido de uma forma bem peculiar, pois, a partir desse edital, com a Reforma do Ensino Médio, houve alterações no sistema educacional do ensino médio.

Nesse último edital do PNLD, as disciplinas foram reagrupadas de modo que a disciplina de História tem que disputar espaço nos LDs com as disciplinas de Geografia, Sociologia e Filosofia. Não pretendo aqui entrar na discussão sobre essa interdisciplinaridade, nem sobre o Novo Ensino Médio, porém salta aos olhos que quatro disciplinas têm que disputar espaço em apenas 200 páginas nos LDs.

Feitas essas considerações, cabe ressaltar dois pontos sobre o resultado da análise desses dados. O primeiro é que, nos três PNLDs analisados, persiste a ideia de um manual do professor como apoio para as atividades em sala de aula. Vale lembrar que os parâmetros para a criação desses manuais são estabelecidos de forma centralizada pelo Estado e que as editoras não têm um compromisso educacional com o material que fabricam, mas em alcançar o máximo número de tiragens de seus respectivos livros, objetivando o lucro apenas.

Além do mais, a insistência em empurrar um material didático como apoio ao professor evidencia a negligência do Estado em melhorar a formação desse profissional, preferindo a compra de livros de apoio em vez de investimento em formação continuada, ou seja, reformas de base educacionais. De um lado, mantém a educação sucateada, com professores, em muitos casos, com uma formação inicial precária e, de outro, possibilita que o mercado livreiro do Brasil encha seus bolsos de dinheiro.

O segundo ponto é o mais assustador. Nos PNLDs dos anos de 2015 e 2018, o número de páginas destinadas à disciplina de História se manteve, como podemos observar no Gráfico 1. No PNLD de 2021, entretanto, a disciplina de História perde muito espaço nos LDs. Por meio dos Projetos Integradores da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia para o ensino médio se fundem e um dos resultados é a diminuição de páginas dessas disciplinas no LD.

Para se ter uma ideia, se dividirmos o número de páginas destinadas aos Projetos Integradores da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos LDs com o total de disciplinas fundidas, encontramos apenas 52 páginas destinadas a cada disciplina, entre elas, a disciplina de História. Comparado com o número de páginas dos editais de 2015 e 2018, em que havia 288 páginas para a disciplina de História, houve uma redução drástica do espaço dessa disciplina, nos LDs para 2022.

Diante disso, permanece a ideia de um manual de apoio ao professor em sala de aula em detrimento do investimento em formação continuada e houve uma perda enorme da disciplina de História nos LDs, ao estabelecer uma redução do número de páginas com esse conteúdo no último PNLD.

Assim, a questão do LD no Brasil se insere em um quadro muito maior e mais complexo do que apenas a dimensão educacional. Ao controle político e ideológico do Estado, soma-se a expansão dos lucros das editoras brasileiras. O resultado é uma ferramenta pedagógica estipulada por aspectos que fogem das propostas educacionais eficientes e de qualidade. Em torno do livro didático, configura-se uma verdadeira batalha sobre o investimento de dinheiro público e sobre os rumos da educação no Brasil.

A inserção da disciplina de História nos LD, ao que parece, não se sustentou por muito tempo. Essa constatação é muito preocupante porque a sociedade, com um contato menor com a ciência histórica por meio dos LDs, fica à mercê de histórias governamentais e de instituições militares e religiosas.

O não confronto com tais propostas históricas à luz da criticidade científica colabora com as desigualdades sociais, no sentido de concretizar, na memória da sociedade brasileira, uma noção de história estanque e aceitável para justamente impedir a mudança da nossa realidade. O *status quo* é benéfico para um grupo da sociedade, e os filhos e as filhas desse grupo não estudam em escola pública.

3.3 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS SOBRE A DCMB NO LIVRO “CONTEXTO E AÇÃO”

3.3.1 Habilidades e competências

O governo de Minas Gerais lança anualmente um plano de curso para os professores das escolas públicas. Esse documento contém habilidades a serem trabalhadas ao longo do ano letivo. Divididas por bimestres, as habilidades e o modo como devem ser trabalhadas são especificadas nos conteúdos. A análise dessas competências propostas pode facilitar o entendimento dos conteúdos apresentados no LD.

É preciso frisar que conceitos como Habilidades, Competências, Grade Curricular e Disciplinas expressam uma escola do passado, engessada, no sentido de moldar o indivíduo. Esta pesquisa não parte dessa ideia como escola ideal, pois acreditamos que a escola tem a função de desenvolver o indivíduo a partir de seus próprios talentos, contextos e motivações. Os termos que são reproduzidos aqui apenas procuram exprimir como se apresentam nos decretos e documentos analisados.

Nessa perspectiva, cabem duas observações. A primeira está na competência CECHS 5, que propõe “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência,

adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. A habilidade EM13CHS503 orienta:

Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Identificar as diversas formas de violência assim como as principais vítimas do contexto histórico, no trabalho em sala de aula, pode auxiliar no debate sobre a DCMB pela sociedade brasileira.

A segunda observação está na competência CECHS 6, que propõe: “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. A habilidade EM13CHS602 orienta:

Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

Deve-se observar que a identificação e caracterização de autoritarismos na cultura brasileira e latino-americana vão ao encontro da discussão acerca da DM no Brasil e na América Latina. Como exposto anteriormente, a DM foi um fenômeno histórico que ocorreu em vários países da América Latina e, em cada um deles, ocorreu de forma específica.

Dessa forma, as habilidades e competências a serem trabalhadas nas aulas de História favorecem uma discussão científica e crítica sobre a DCMB, sobretudo ao demonstrar o objetivo da ascensão da democracia e dos Direitos Humanos.

3.3.2 A Ditadura Cívico-Militar Brasileira no livro didático

Analisando os capítulos 4, 5 e 6 do LD em questão, podemos observar como os decretos e parâmetros estatais possibilitaram a confecção da história acerca da DCMB. Como ponto de partida, podemos destacar a presença da discussão sobre as várias ditaduras ocorridas na América Latina. Na página 88 do LD, encontra-se a charge:

Figura 7 - Charge sobre as ditaduras na América Latina



Fonte: Machado *et al.* (2021, p. 88).

É muito importante a discussão sobre as várias ditaduras na América Latina, pois as similaridades de acontecimentos entre esses países podem evidenciar a existência da DCMB assim como a lacuna histórica característica do Brasil, quando comparado o tratamento dado a esse tema. Em contrapartida, a questão sobre o conceito de ditadura ou regime não é explorada na obra. Na página 92, temos a seguinte situação:

Figura 8 - Conceito "regime" no LD

A partir de metade da década de 1970, estabeleceu-se uma colaboração entre os Serviços de Inteligência das ditaduras da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, denominada **Operação Condor**, com o objetivo de trocar informações e articular as repressões internas. A operação foi assessorada tecnicamente pelos Estados Unidos e consistia-se em espionagem, perseguição, sequestros, tortura e assassinatos de todos que fossem considerados opositores ou suspeitos de oposição aos respectivos regimes.

Fonte: elaborado com base em MONDE DIPLOMATIQUE. *El atlas histórico: historia crítica del siglo XX*. Buenos Aires: Fundación Mondepló, 2011. p. 56-57.



Fonte: Machado *et al.* (2021, p. 92).

As páginas 88, 90 e 91 fazem menção ao termo “regime” em vez de utilizar o conceito “ditadura”. Essa atitude por parte da editora colabora para a interpretação de que a DCMB teve seu lado bom e que foi até necessária. A ausência de um consenso em relação ao conceito utilizado para se referir a esse período permite que permaneça e se difunda a ideia de que a DCMB foi uma revolução necessária.

Já sobre os conceitos “golpe” e “revolução”, a obra é unânime. Na página 92, temos a seguinte situação:

Figura 9 - Conceito "golpe" no LD

Ditadura e desigualdade social no Brasil

No Brasil, a ditadura se iniciou com um golpe civil-militar em 1º de abril de 1964. Com a instauração do regime militar, iniciou-se no país um longo período de arrocho salarial, concentração de renda e subserviência ao grande capital internacional. O Brasil teve cinco “presidentes-generais” até o regime militar terminar oficialmente em 15 de março 1985. Ao longo de 21 anos, a ditadura militar no país teve diferentes fases e foi um período marcado também pela falta de liberdade e pelo uso de tortura contra opositores políticos.

Motivações do golpe de Estado no Brasil

A partir de 1963, o governo do presidente João Goulart (1919-1976), que perdurou de 1961 a 1964, preparava as **Reformas de Base** cujos objetivos eram atenuar as desigualdades sociais no Brasil. Principal bandeira daquele governo, esse projeto previa, entre outras coisas, as **reformas agrária, urbana, universitária e bancária**. A reforma mais emblemática era a agrária e serviria para distribuir de maneira mais justa a terra entre os milhões de trabalhadores do campo, mas deveria, primeiro, desapropriar latifúndios dominados pelas classes mais ricas do país. Outras medidas das Reformas de Base eram: a ampliação do direito de voto aos analfabetos e o controle das atividades econômicas das empresas multinacionais para evitar que os lucros obtidos com força de trabalho e recursos brasileiros fossem inteiramente enviados para o exterior.

Fonte: Machado *et al.* (2021, p. 92).

Dica

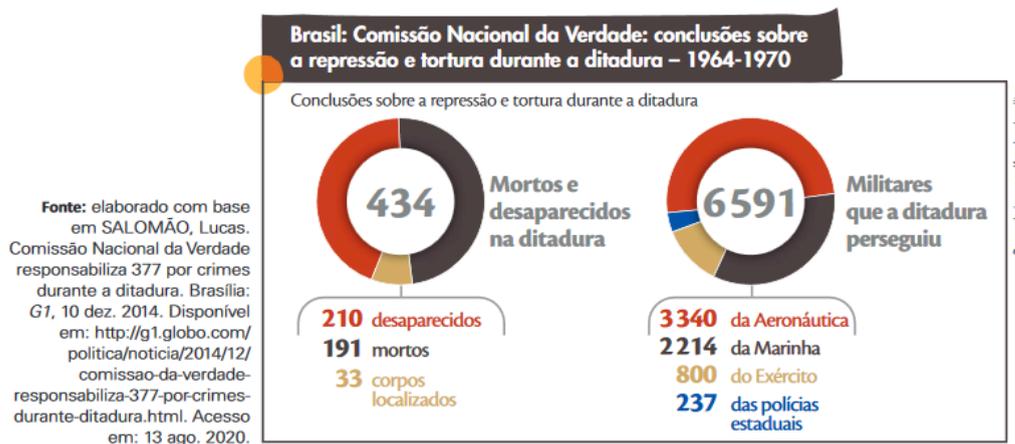
O documentário *O dia que durou 21 anos* revela a existência de documentos secretos e gravações originais que comprovam a participação dos Estados Unidos no Golpe de 1964 no Brasil.

O dia que durou 21 anos. Direção de Camilo Tavares. São Paulo: Pequim Filmes, 2013 (78 min).



É necessário observar que um consenso em torno do Golpe de 1964 contribuiu para eliminar ideias de que a DCMB foi realmente necessária. Sobre a questão da Comissão da Verdade, por outro lado, observa-se a ausência dos relatos das famílias dos desaparecidos. Na página 94, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 2 - Conclusões da Comissão Nacional da Verdade no LD



Fonte: Machado *et al.* (2021, p. 94).

Como observado no capítulo 2, a relação com os documentos sobre a DCMB se deu de forma diferente em relação aos outros países da América Latina. No Brasil, houve muita queima de arquivo, e o desenrolar do processo sobre esses crimes não contribuiu para o acesso a informações que denunciam criminosos da época. Por isso, faz-se necessário dar voz àquelas famílias que tiveram seus entes desaparecidos na época da DCMB. Na ausência de documentos governamentais que comprovem os crimes cometidos, espera-se a valorização da documentação oral de pessoas que sentiram na pele essa característica da DCMB.

Por último, observa-se a caracterização e identificação do fascismo, sua relação com atitudes autoritárias de governo e sua ideologia. Na página 96, destaca-se o seguinte conteúdo:

Figura 10 - Caracterização do fascismo no LD

Características do fascismo

O fascismo pode ser considerado um fenômeno internacional. Algumas explicações sobre as origens do fascismo se relacionam com momentos agudos de crise do capitalismo e com a necessidade que os capitalistas tiveram de reforçar o seu domínio econômico sobre a sociedade.

Para que isso ocorresse de modo efetivo e sem contestações, propagavam-se movimentos e ideologias que prezavam pelo enfraquecimento – ou até mesmo a extinção – das instituições democráticas, sob a justificativa de defender valores tradicionais e conservadores, como:

- **família** – apenas em seu modelo patriarcal, ou seja, dominada exclusivamente pela figura masculina;
- **Deus** – apenas por meio de interpretações tendenciosas e autoritárias dos textos religiosos;
- **pátria** – apenas como um grupo nacional homogêneo onde todos devem pensar da mesma forma.

Nesse desfile, Benito Mussolini (1883-1945) está sentado à direita de Adolf Hitler (1889-1945). O encontro ocorreu em 18 de junho de 1940, em Munique, na Alemanha. O regime nazista estava no apogeu, tendo conquistado diversas vitórias em batalhas na Europa ocidental.

Fonte: Machado *et al.* (2021, p. 96)

Observa-se que, embora a fabricação dos LDs seja centralizada pelo Estado, a sua extrema complexidade permite, ainda que de forma muito diminuta, que os conteúdos de História, principalmente sobre DCMB, não necessariamente reflitam a ideologia do governo vigente. Ao que parece, houve uma inserção de profissionais de História nas discussões acerca da DCMB, resultando em uma certa vitória na disputa pelo discurso histórico entre ciência e Estado sobre a memória.

Dessa forma, a discussão acerca da DCMB no LD analisado contraria, em alguns aspectos, algumas pesquisas sobre o tema, assim como evidencia uma visão democrática a respeito do período. A menção e discussão sobre as várias ditaduras que ocorreram na

América Latina colaboram para o entendimento da DCMB. Pensar a ditadura como um fato internacional confirma e estabelece, ou pelo menos deveria, um consenso em relação ao que passamos.

Fica evidente também a soberania da palavra da ciência histórica em relação ao termo “golpe” em detrimento do termo “revolução”, tão defendido e difundido pelo presidente do mandato passado. Outrossim, a identificação e a caracterização do fascismo em atitudes governamentais autoritárias contribuem para a dissolução de ideologias que foram fundamentais para a execução do Golpe de 1964.

Por outro lado, a menção do termo “regime” em relação à DCMB é um ponto a ser superado, pois o conceito possibilita a interpretação da DCMB como tendo sido benéfica e necessária, corroborando a ideia de que outra Ditadura Militar poderia ajudar o país a qualquer momento.

Outrossim, as poucas fontes documentais oficiais que temos sobre a DCMB não conseguem comprovar todos os crimes cometidos naquela época. É necessário, portanto, dar voz às pessoas que tiveram seus familiares mortos pela DCMB, valorizando as fontes orais. Essa atitude seria uma possível solução para caminhar para o entendimento desse período, assim como acelerar a justiça sobre os crimes cometidos pelos militares. Cabe, ainda, ressaltar o quão relevante é a atuação docente, no tocante à exploração da temática em questão: o que está no LD não necessariamente é explorado por alguns professores, ou mesmo, alguns professores, a depender de suas formações, exploram o LD de maneiras variadas, podendo, em muitos casos, simplesmente não trabalhar aquele conteúdo específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar a DCMB em um LD de História, usado na rede pública de ensino. A escolha do tema não foi ao acaso, já que o ano de 2023 foi bastante impactante para a democracia brasileira pela ocorrência de eventos autoritários, o que gerou a emergência da reflexão sobre um dos períodos mais angustiantes da história do Brasil. É importante que se ressalte: as ocorrências de 08 de janeiro de 2023 não foram manifestações isoladas, uma vez que, durante todo o governo 2018-2022 foram gestadas atitudes golpistas.

O trabalho foi direcionado também ao entendimento da produção e distribuição do LD como resultado de políticas públicas, que o moldam, transformando-o em uma fonte histórica. A partir da análise do LD do ensino médio distribuídos aos estudantes da cidade de Iturama-MG, pôde-se observar os rumos que as políticas públicas estão tomando. Os impactos nesses estudantes são fruto de processos políticos e históricos que vêm se desenrolando desde antes de eles nascerem.

Na análise dos decretos e leis que resultam no LD em questão, pudemos observar que houve uma ruptura muito brusca no último PNLD em relação aos anteriores. Quando comparamos esses PNLDs, observamos que existe uma democratização paulatina e constante do acesso aos LDs e uma preocupação com sua qualidade, no sentido de se aproximar mais da real utilização dessa ferramenta: a educação.

No último PNLD, observamos uma ruptura muito forte das atitudes democráticas. Pautado em uma visão neoliberal e mal orquestrada, originada pelo Novo Ensino Médio, percebe-se nitidamente a tentativa de um ataque à educação ao estipular a diminuição de disciplinas para substituir por conteúdos que insistem apenas na ideia do empreendedorismo. Essa postura se assemelha aos atos dos períodos autoritários da Era Vargas e da DCMB.

Dessa forma, ressalta-se que o papel desempenhado por professores, em sala de aula, é fundamental e crucial para a formação cidadã dos alunos e, nesse sentido, os próprios docentes precisam estar atentos às questões políticas que impactam seu trabalho, tais como o estabelecimento do Novo Ensino Médio e da BNCC. Além disso, é relevante que seja destacado o quanto é importante a formação docente, seja a formação inicial, seja a formação continuada, uma vez que, tais formações impactam o trabalho junto aos alunos, em sala de aula.

Antes de viver no mundo capitalista, é preciso que o estudante entenda toda a estrutura e a legislação que regem esse sistema por meio da complementação de várias disciplinas, conteúdos e atividades que só ocorrem no espaço escolar. Esse espaço foi tomado dos

educadores que entendem a Educação como a única e melhor forma de se combater as injustiças. Se não tivéssemos questionado e resistido às decisões de governos antidemocráticos ao longo da história, é possível que nem houvesse mais escolas públicas.

Ao utilizar a expressão Ditadura Cívico-Militar Brasileira, Arakaki (2015) explica muito bem o cenário atual: a Ditadura existiu, teve envolvimento de uma política externa, foi orquestrada pelos militares, mas também foi aceita por uma parte da sociedade brasileira. A DCMB não foi, apenas, o fruto de um grupo de poderosos que dominou a população por mais de duas décadas. Essa época foi o resultado da participação ativa, principalmente, da classe média e dos grandes empresários, que apoiaram e atuaram junto aos militares por estarem emaranhados na mesma ideologia neoliberal.

É gritante a sensação de mal-estar causada pela lembrança de que a sociedade brasileira ainda convive com pessoas que não superaram essa fase delicada da nossa história e tentam, das maneiras mais bizarras possíveis, a volta de uma época da qual democracia tenta se distanciar a cada ano que passa.

Fica muito clara a intenção desse grupo que apoia e tenta a volta da DCMB, pois eles lucram com este sistema ou, na maioria das vezes, são resquícios de famílias de uma geração que já deveria ter purificado o solo terrestre. Gerações de pessoas que construíram seus excessos por meio da morte, da dor, da violência e, principalmente, do trabalho árduo dos brasileiros e brasileiras.

Os LDs, embora continuem sendo pretexto para que grandes editoras obtenham vultosos lucros, ainda são ferramentas extraordinárias em sala de aula. Devemos sempre deixar clara a constatação de que o LD é uma ferramenta pública, construída com dinheiro público e para a população. Qualquer atitude governamental que diminua a abrangência dessa poderosa ferramenta educacional deve ser combatida, para que a educação possa continuar a seguir os trilhos da democracia e do desenvolvimento humano.

Assim, é urgente entender que as políticas públicas são resultado de governos e que é necessária uma contenda política para ocupar esse espaço, que é público e que influencia milhares de pessoas. Quanto mais democrático for o governo, mais as políticas públicas serão voltadas à população, no sentido de oferecer qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- AGGIO, Alberto. O Chile de Allende: entre a derrota e o fracasso. *In*: FICO, Carlos *et al.* (Org.) **Ditadura e democracia na América Latina**: balanço histórico e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. p. 76-77.
- ARAKAKI, Suzana. **As implicações do golpe civil-militar no sul de Mato Grosso**: apoio civil, autoritarismo e repressão (1964-1969). 2015. Tese de Doutorado. Tese (doutorado), Programa de pós-graduação em História. Dourados: UFGD.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e Ensino da História do Brasil. *In*: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (Org.). **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. p. 33-52.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BONORA, Matheus Amorim. **A ditadura civil militar brasileira nos livros didáticos das escolas públicas de Chapecó (2019)**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2019.
- BRASIL. Decreto nº 11.216, de 30 de setembro de 2022. Altera o Decreto nº 10.961, de 11 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira e estabelece o cronograma de execução mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2022. **Diário Oficial da União**, 30 set. 2022, Edição extra.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 19 jul. 2017, p. 7.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 23 set. 2016, Edição extra, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005. Regulamenta a parte final do disposto no inciso XXXIII do caput do art. 5º da Constituição Federal e dá outras providências.
- BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM, no seu Projeto-Piloto (2005-2007). **Diário Oficial da União**, 23 out. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2019, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, 12 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição extra, 23 set. 2016, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.507, de 12 de novembro de 1997. Regula o direito de acesso a informações e disciplina o rito processual do *habeas data*. **Diário Oficial da União**, 13 nov. 1997.

BRASIL. **Resolução nº 6/86, de 26 de novembro de 1986**. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. 1986.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985. Convoca Assembléia Nacional Constituinte e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 28 nov. 1985

BRASIL. Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 19 abr. 1983, p. 6273. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 28 ago. 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 77.770, de 8 de junho de 1976. Abre a Transferência a Estados, Distrito Federal e Municípios em favor de Recursos Sub Supervisão do Ministério da Fazenda o crédito suplementar de Cr\$ 26.562.000,00, para reforço de dotações consignadas no vigente orçamento. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 9 jun. 1976, p. 8145.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967**. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0314.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 58.653, de 16 de junho de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 20 jun. 1966, p. 6603. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58653-16-junho-1966-378849-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 05 jan. 1939, p. 277.

BRASIL. Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 27 dez. 1937, p. 25586.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Célia Maria Leite. O direito à informação nos arquivos brasileiros. *In*: FICO, Carlos *et al.* (Org.) **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. p. 17-26.

COSTA, Jéferson Barbosa. PNLD/2012: confrontos entre a avaliação do guia do livro didático e a escolha do mesmo pelos professores de história. **Revista Discente Ofícios de Clio**, v. 1, n. 1, 2016.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, p. 1027-1056, 2014.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2009.

FICO, Carlos. **O Golpe de 64: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FICO, Carlos. O Golpe de 1964 e o papel do governo dos EUA. In: FICO, Carlos *et al.* (Org.) **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. p. 53-76.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista brasileira de história**, v. 24, p. 29-60, 2004.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a Ditadura Militar: a COLTED e a FENAME. **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre, v. 19, n. 45 jan./abr., 2015, p. 85-102.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FREITAG, B; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O Estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, 1987.

G1. Capas de jornais do mundo destacam ataques a Brasília; veja. **G1**, 9 jan. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/01/09/capas-dos-jornais-internacionais-destacam-ataques-a-brasilia.ghtml>. Acesso em: 25 fev. 2023.

G1. Livros didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro. **G1**, 03 jan. 2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-va-i-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GATTI JUNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História: Livros Didáticos e Ensino no Brasil (1970 e 1990)**. Bauru/SP Uberlândia/MG: EDUSC/EDUFU, 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.

LIMA, Daniela de. A Ditadura Militar, a Redemocratização e a Democracia Representativa no Brasil. **Revista Jurídica – CCJ, Vale do Itajaí**, v. 16, n 31, p. (75-92), jan/jul. 2012.

MACÁRIO, E. R. (2022). A disciplina de história no novo Ensino Médio em Nova Olinda-CE. *Ensino Em Perspectivas*, 3(1), 1–6.

MACHADO, Igor José de Renó *et al.* **Contexto e ação: desigualdade e poder**. Manual do Professor. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. v. 5. São Paulo: Scipione, 2021.

MELO, Fernando Garcez de. **Política do livro didático para o ensino médio: fundamentos e práticas**. 2012, 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Vítor Lins. O ensino de história no contexto do novo ensino médio. VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande, 2021. **Anais...** Campina Grande:

Realize Editora, 2021. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79719>. Acesso em: 27 set. 2023.

PA, Alfredo Boccia. Los "archivos del horror" del Paraguay: los papeles que resignificaron la memoria del stronismo. In: FICO, Carlos *et al.* (Org.) **Ditadura e democracia na América Latina**: balanço histórico e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. p. 27-49.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). **Varia historia**, v. 31, p. 863-902, 2015.

REGO, Frederico; QUEIROZ, Mailson; MORAIS, Pauliane. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio. **Caderno de Diálogos**, v. 1, n. 1, 2022.

REIS JUNIOR, Arnaldo Santos. **A Ditadura Militar no Brasil**: lei de anistia e seus reflexos na atualidade. 68 f. 2021. Centro Universitário Dom Bosco, São Luís/MA, 2021.

REZENDE, Jáder. Governo corta R\$ 2,4 bi do MEC e federais podem parar por falta de recursos. In: **Estado de Minas**, 5 out. 2022. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2022/10/05/internas_educacao,1403585/governo-corta-r-2-4-bi-do-mec-e-federais-podem-parar-por-falta-de-recursos.shtml. Acesso em: 25 set. 2022.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **O regime militar no livro didático de história do ensino médio**: a construção de uma memória. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RUIZ, Maria Jose Ferreira; BUFALO, Kátia Silva. Uma ponte para o futuro: políticas educacionais e parcerias público-privadas. **Educação em Análise**, v. 2, n. 1, p. 37-58, 2017.

SILVA, Maria Silvano da. **Memórias da ditadura militar no Brasil**: uma análise dos livros didáticos do ensino médio (2009-2013). 2017. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2017.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE SÃO PAULO – SIMPEEM. **Manifesto pela revogação imediata da reforma do ensino médio e da BNCC**, 05 abr. 2023. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=14380. Acesso em: 23 set. 2022.

SOUZA, Jessica Machado. Educar para o nunca mais: sequência didática, memória e esquecimento sobre a ditadura militar nos livros didáticos de história (2011-2017). 2018.

STEIBACH, Allan Andrei. A Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016; LEI 13415/2017): Implicações à consolidação do Ensino Médio como Direito. **Notandum**, CEMOrOC-Feusp/IJI-Univ. do Porto, n. 49, p. 143 - 162, jan./abr. 2019. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/45508/751375138837>. Acesso em: 05 ago. 2023.