



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

BRAYAN LEE THOMPSON AVILA

**AS NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE  
LONDRINA-PR  
SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)**

---

Londrina  
2015

BRAYAN LEE THOMPSON AVILA

**AS NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE  
LONDRINA-PR  
SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina – UEL – em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em História Social.

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

A958n Ávila, Brayan Lee Thompson.

As narrativas de alunos do ensino médio de Londrina-PR sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985) / Brayan Lee Thompson Ávila. – Londrina, 2015.  
165 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Governo militar – Brasil – História – Séc. XX – Conceito em estudantes de ensino médio – Teses. 2. Brasil – História – 1964-1985 – Teses. 3. Educação histórica – Teses. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 930.1

BRAYAN LEE THOMPSON AVILA

**AS NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE  
LONDRINA-PR  
SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina – UEL – em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em História Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Rosa Cainelli  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Ronaldo Cardoso Alves  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho" - UNESP/Assis

---

Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 30 de abril de 2015.

*Aos 50 mil atingidos pelos atos de exceção e repressão da Ditadura Militar Brasileira, e suas famílias.*

*A todos os meus professores, desde os primeiros anos da Educação Básica até o Mestrado, em especial as Professoras Maria Inez Migliozi Carolino e Camila Tozatti que nunca desistiu de mim.*

*Ao Papa Francisco.*

*“No princípio era o Verbo, e o Verbo estava junto de Deus e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio junto de Deus. Tudo foi feito por ele, e sem ele nada foi feito. Nele havia a vida, e a vida era a luz dos homens. A luz resplandece nas trevas, e as trevas não a compreenderam. [O Verbo] era a verdadeira luz que, vindo ao mundo, ilumina todo homem. Estava no mundo e o mundo foi feito por ele, e o mundo não o reconheceu. Veio para o que era seu, mas os seus não o receberam. Mas a todos aqueles que o receberam, aos que creem no seu nome, deu-lhes o poder de se tornarem filhos de Deus, os quais não nasceram do sangue, nem da vontade da carne, nem da vontade do homem, mas sim de Deus. E o Verbo se fez carne e habitou entre nós, e vimos sua glória, a glória que o Filho único recebe do seu Pai, cheio de graça e de verdade.”*

**Evangelho de Jesus Cristo segundo São João (1, 1-5.9-14)**

*“A história virou lenda, a lenda virou mito e algumas coisas que não deveriam ter sido esquecidas foram perdidas”.*

**Epílogo da personagem Galadriel no  
filme “O Senhor dos Anéis – A sociedade do  
Anel” (2001)**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por tudo que fez por mim, sendo meu refúgio nos momentos que não acreditava nesta dissertação, Ele colocou as pessoas que me auxiliaram e me dando forças para vencer todos os desafios até agora, aplainou meus caminhos e endireitou minhas veredas.

A minha família, minha mãe Ivone, meus irmãos Ericsson, Guilherme, Gabriel e Amanda, minha cunhada Aline, minha avó Mercedes, meus padrinhos Yara e Elvino Alves, minha madrinha Sonia Viera pelas forças nos momentos difíceis, pela paciência durante as inúmeras viagens nestes dois anos, e por me suportar neste longo processo de elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli, pelos quatro anos de orientação, pelo apoio, por acreditar neste trabalho, pelo zelo e carinho, pelas boas orientações, sendo um grande exemplo para este historiador: foi um grande orgulho ter este trabalho orientado por você.

Aos meus amigos, André Marques de Oliveira, a “doutora” Mariana de Mello Arrigoni, Karina Lisboa Verlingue, Carlos Henrique Ferreira Leite, Rodrigo Binati, Priscila Perrud, Henrique e Victor Marques, Henrique Bresciani Bueno e Anne Isabelle Berbert. (a qual agradeço em dobro por revisar este trabalho) pelas boas horas de conversa, pelas ideias e pela inspiração como pessoas nestes seis anos de amizade.

Aos colegas de bancada da Campus Party Brasil, por me mostrar que a unidade e a camaradagem se forja na diferença e no amor: Beatriz Duwe, Francisco Duwe, Estela Camargo, Isaque Oliveira, Isabel Oliveira, Efraim, Sérgio, Rodrigo.

Aos Padres Luis Laudino e João Mendes pelo apoio espiritual, aos colegas de Paróquia Nossa Senhora da Boa Viagem: Lindalvo, Fátima, Marcos, Sirlete, Ivete, Nestor, Mara, e aos amigos do Grupo de Oração Epifania (Ministério Jovem - RCC) pelas horas de diversão, formação e oração, especialmente aos coordenadores Joaquim Bontorin Neto (2013) e Isabela Lazarete Azevedo (2014) e aos colegas Arthur Santana, Gabriel Bachiega, Maria Gabriela Romero, Mariana Faust, Carlos Alberto “Buh” Borin, Geovanna Coelho, Guilherme Luciano da Silva, Renato Fortunato, Leonardo Lorca Vieira, Felipe Leite, Danilo Koslovski, Barbara Miola, Nicole Tessaro, Maria Eduarda Teixeira, Flávio Augusto, Gabriel Souza, Luana Porphirio, Danilo Smanioto, Cristiany Fernandes, Giovanna Bitto, Murilo Santos, Paulo Mori, Laísa Mori, João Borges, Daniel Castro, Gabriel Nogueira, Vinicius Gomes e aos demais colegas, os domingos de manhã nunca mais foram os mesmos e vocês, suas palavras, orações e canções me motivaram muito nesta caminhada e também a todos que foram na Jornada Mundial da Juventude, no Rio de Janeiro durante o Inverno de 2013, especialmente ao Seminarista Braitner Azevedo Silva (Congregação do Santíssimo Redentor)

A aqueles me hospedaram nas minhas viagens, meus Tios Iolanda e Benedito Faria em Curitiba, Luís Henrique Reis Teixeira em Goiânia e ao casal Odete e Antônio em Campo Mourão/PR, sua hospitalidade me deram uma grande tranquilidade nas participações dos congressos durante 2013 e 2014.

Um sincero agradecimento aos professores que cederam suas turmas para esta pesquisa, muito obrigado pelo tempo e a caridade com este professor-historiador.

Aos amigos e colegas da “Academia” Danilo Torregrossa, Adriane Sobansky, Marilsa Casagrande, Lisiane Sales Rodrigues, Giane Souza Silva, Danilo Britto, Rita de Cássia Santos, Rallik Carrara, João Davi Avellar, Vanessa Kiara, Lilian Soares, Pauline Bitzer, Caio Ferrari, Ana Paula Anunciação, Bruno Paviani, Amábile Sperandio, Jemima Fernandes, Marcela Cordeiro, Ingrid Ávila, Giovan Nascimento, Pamela Wanessa Godoi, Adriana Haruyoshi Biason, Luciana Fernandes de Aquino, Thamiris Bettiol, Silvana Muniz Guedes, Adaiane Giovanni, Flávia Mantovani, Fernanda Fronzoni, Elizabete Tomazini, Ronaldo Freitas e demais colegas.

Aos professores dos Programas de Pós Graduação em História Social e de Educação da UEL, começando pelo Coordenador Francisco Ferraz, e os professores Monica Selvatici, José Miguel Arias Neto, Silvia Martins de Souza, Maria de Fátima da Cunha, Alberto Gawryszewski, Angelita Marques Visalli, Sandra Regina de Oliveira e Magda Madalena Tuma, à professora Maria Paula Costa, professora visitante em 2013, pelas aulas e referências bibliográficas que enriqueceram este trabalho.

À banca de Qualificação e Defesa: Professor Doutor Ronaldo Cardoso Alves (UNESP/Assis) e Professora Doutora Márcia Elisa Teté Ramos (UEL), pela paciência ao analisar este trabalho e suas valiosas contribuições e correções nestas duas fases, juntamente com a Professora Marlene vocês são grandes exemplos para mim da maneira como trabalhar no campo do Ensino de História.

Aos servidores da UEL, Fumiko Kayano, Celina Aparecida Negrão (Departamento de História). Edson Holtz, Cacilda Maesima (Centro de Pesquisa e Documentação Histórica), Rosely Fernandes Lopes e Ricardo Muller (Secretaria de Pós-Graduação do CLCH) pelo apoio, paciência, dicas e boas conversas.

Finalmente agradeço àqueles que financiaram material este trabalho, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de Demanda Social no ano de 2014 e a FAE Representações Comerciais por meio de Edilson Aparecido Ferrarezi em 2013, no período em que exerci o cargo de Auxiliar de Vendas.

Muito obrigado. O que antes de 2012 era um sonho distante, quase impossível, hoje é algo concreto, graças à ajuda de vocês todos.

Brayan Lee Thompson Ávila,

15 de Janeiro de 2015 – Londrina/PR

30º Aniversário do Restabelecimento da Democracia no Brasil

ÁVILA<sup>1</sup>, Brayán Lee Thompson. **As narrativas de alunos do ensino médio de Londrina-PR sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985)** 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) 166p. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

O presente trabalho tem como área de pesquisa as questões acerca do Ensino de História, particularmente inserido no campo das pesquisas em Educação Histórica. Esta investigação tem como objetivo entender quais são as ideias de um grupo de jovens sobre o que foi o Ditadura Militar Brasileira(1964-1985), entendendo como estes lidam com narrativas divergentes sobre um mesmo período e quais justificativas utilizam para validar essas narrativas. Como base teórica, utilizamos as concepções de narrativa e memorização de Jörn Rüsen (1993, 2010, 2012, 2014), de Ensino de História de Peter Lee (2001,2003), de Jovens e Juventude de César (2007) e Pais (1993) e também trabalhamos a Ditadura Militar e a sua memória a partir de Fico (2014) e Napolitano (2014). Utilizamos como metodologia as concepções de Gabriel Goyette, Michelle Lessard-Hébert e Gérald Boutin (2012) sobre a investigação qualitativa. Os sujeitos desta pesquisa foram 60 alunos de dois Colégios da cidade de Londrina que frequentavam o segundo e terceiro ano do Ensino Médio, sendo um Colégio central e outro localizado no centro expandido, tendo entre 15 a 20 anos de idade. Para observar as ideias destes jovens foi aplicado um questionário de Estudo Exploratório, utilizando as respostas destes como referência para a categorização de suas ideias sobre o período entre 1964 a 1985. Em nossas primeiras análises percebemos que as ideias destes jovens tendem a fixar a Ditadura Militar em apenas um acontecimento, o golpe de 31 de março de 1964, sendo que os outros ressaltam questões como repressão, violência e tortura, caracterizando o período como de hegemonia militar, isto é, com pouca participação civil. Já na questão o papel que o conceito substantivo (LEE, 2001) Ditadura Militar Brasileira possui nas aulas de História, a tendência é o conceito aparecer como informação, algo que se deve aprender ou uma forma de se entender como se configura a nossa sociedade hoje. No trabalho com versões divergentes, os alunos acabam adotando o ponto de vista do autor de uma das narrativas daquilo que ocorreu como válida, de forma acrítica. Também perguntamos sobre quais as fontes para a aprendizagem do conteúdo, os alunos responderam que: a Internet em primeiro lugar e depois a explicação do professor e por último o livro didático. A partir destes dados, e partindo das concepções de Assimilação de Pais (1993) e Memorização de Rüsen (2014) julgamos que as concepções destes alunos são uma assimilação de uma memorização construída pela sociedade nas últimas três décadas após a Ditadura Militar.

**Palavras - chave:** Ideias prévias de jovens. Ditadura Militar. Educação Histórica. Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Trabalho financiado por meio de Bolsa de Demanda Social da CAPES (2014-2015)

ÁVILA, Brayan Lee Thompson. **The narratives of high school students in Londrina-PR about the Brazilian Military Dictatorship (1964-1985)** 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) 166p. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

### ABSTRACT

This paper has as field the History Teaching, particularly inserted in the research field of Historical Education. This research aims to understand what are the ideas of a group of young people about what was the Brazilian Military Dictatorship (1964-1985), understanding how they deal with divergent narratives about the same period and which justifications are used to validate these narratives. As theoretical basis we used the concepts of narrative and memorization by Jörn Rüsen (1993, 2010, 2012,2014), History Teaching by Peter Lee (2001,2003); Youngsters and Youth by César (2007) and Pais (1993), we also worked the Military Dictatorship and its memory construction by Fico (2014) and Napolitano (2014). We used as methodology the ideas from Gabriel Goyette, Michelle Lessard-Hébert and Gérald Boutin (2012) about the qualitative research. The subjects were 60 students from two high-schools in Londrina – PR located in Downtown and West Area, having between 15 and 20 years old. In order to observe the ideas of these youngsters a Exploratory Study questionnaire was applied and their responses were used as a reference for the categorization of the results. Our first analysis concluded that the ideas tend to fix the military regime in one event, the military coup of March 31, 1964, whereas others emphasize issues such as Repression, Violence and Torture, featuring the period as Military Hegemony with little civil participation. In the question about the value the substantive concept (LEE, 2001) Brazilian Military Dictatorship has in History lessons, the trend is the concept appearing as information, something to be learned or a way to understand the configuration of our society today. In working with different versions, students end up adopting the point of view of the author of one of the narratives of what occurred as valid, uncritically. We also asked about which sources were used in learning, the students answered that: the Internet first and then the teacher's explanation and finally the textbook. From these data, and based on the concepts of assimilation by Pais (1993) and narrative by Rüsen (2014) it's believed that the conceptions of these students are an assimilation of a memory built by the society on the last three decades after the Military Dictatorship.

**Keywords:** Youngsters' previous ideas. Brazilian Military Dictatorship. Historical Education. High School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Matriz Disciplinar segundo RÜSEN (2001).....	26
<b>Figura 2 -</b>	Fontes de Informação - Colégio C.....	139
<b>Figura 3 -</b>	Fontes de Informação - Colégio B .....	140
<b>Figura 4 -</b>	Categorização das respostas dos alunos - Questão um .....	142
<b>Figura 5 -</b>	Importância atribuída ao conteúdo substantivo Ditadura Militar Brasileira nas aulas de História .....	143
<b>Figura 6 -</b>	Critérios de escolha de versões divergentes .....	144

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Número de Teses e Dissertações defendidas com os conceitos substantivos Ditadura Militar, Regime Militar e Ditadura Civil-Militar:.....	53
<b>Quadro 2 -</b>	Categorização das respostas dos alunos portugueses e brasileiros segundo BARCA e CAINELLI (2013) .....	107
<b>Quadro 3 -</b>	Ideias mais referenciadas – Questão dois – Colégios B e C.....	121
<b>Quadro 4 -</b>	Ideias medianamente referenciadas – Questão dois – Colégios B e C.. ..	122
<b>Quadro 5 -</b>	Ideias menos referenciadas – Questão dois – Colégios B e C.....	123
<b>Quadro 6 -</b>	Fonte utilizada na questão três do Instrumento de Pesquisa – Fala de Carlos Meira Mattos .....	124
<b>Quadro 7 -</b>	Fonte utilizada na questão três do Instrumento de Pesquisa – Fala de Herbert de Souza .....	125

## LISTA DE SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AI-1	Ato Institucional Número 1
AI-5	Ato Institucional Número 5
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHATA	Concepts of History and Teaching Approaches
CIA	Central Intelligence Agency
CIE	Centro de Informações do Exército
CIESP	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CTB	Confederação dos Trabalhadores do Brasil
DOI	Destacamento de Operações de Informação
DOPS	Departamento de Ordem Pública e Social
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IPM	Inquérito Policial-Militar
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PSD	Partido Social Democrata
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SESI	Serviço Social da Indústria
SISNI	Sistema Nacional de Informações
SISSEGIN	Sistema de Segurança Interna
SNI	Serviço Nacional de Informações
UDN	União Democrática Nacional
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A METODOLOGIA QUALITATIVA: CAMINHOS INTERDISCIPLINARES PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA.</b> .....	18
1.1. <i>Uma História da Educação Histórica</i> .....	18
1.2. <i>A Metodologia Qualitativa como uma ferramenta de pesquisa para do ensino e aprendizagem de História</i> .....	41
1.2.1. Conceitualizando a Metodologia Qualitativa .....	41
1.2.2. Os três polos da Metodologia Qualitativa .....	43
<b>2. O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DAS NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS.</b> .....	41
2.1. <i>Anos 1970</i> .....	54
2.2. <i>Anos 1980</i> .....	61
2.3. <i>Anos 1990</i> .....	68
2.4. <i>Anos 2000</i> .....	74
2.5. <i>Historiografia contemporânea (2010-2014)</i> .....	87
2.6. <i>Traços de um conceito substantivo em constante mutação nas narrativas historiográficas</i> .....	97
<b>3. OS JOVENS E SUAS IDEIAS SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA</b> .....	99
3.1. <i>Quem são os sujeitos desta pesquisa?</i> .....	99
3.2. <i>Categorização das Respostas – Questão um</i> .....	104
3.3. <i>Qual a importância que os alunos atribuem ao estudo do Regime Militar nas aulas de História?</i> .....	115
3.4. <i>Questão dois – Associações sobre o passado: Escreva cinco palavras que lhe vem à mente quando você pensa no Conteúdo Substantivo de Regime Militar Brasileiro (1964-1985)</i> .....	120
3.5. <i>Questão três – Duas Versões sobre a Regime Militar: A Questão da Validade no trabalho com as fontes históricas</i> .....	124
3.6. <i>Entrevista com os alunos sobre a questão da versão mais válida</i> .....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
• <i>Podemos traçar as influências no sentido de onde vêm as ideias que apresentam? Os alunos respondem sobre as fontes de informação sobre o Regime Militar</i> .....	138
• <i>Questões sobre as ideias de jovens sobre a Ditadura Militar Brasileira</i> .....	141
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
<b>ANEXOS</b> .....	151
ANEXO A - Questionário de Estudo Exploratório .....	152

## INTRODUÇÃO

*“A função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer”*

**Peter Burke.**

*“No mundo da vida, os mortos ainda estão vivos em nós mesmos e levantam sua voz por meio de nós.”*

**Jörn Rüsen**

*19 de Fevereiro de 2009* – O jornal “Folha de São Paulo” publica o editorial “Limites a Chavéz” onde considera a Ditadura Militar Brasileira como “Ditabranda”.

*Outubro de 2010* – Dilma Vana Rousseff, presa e torturada entre 1970 e 1972, é eleita Presidente da República Federativa do Brasil e com isso Comandante-em-Chefe das Forças Armadas Brasileiras.

*Março de 2011* - O Ministério da Defesa proíbe qualquer comemoração pelas Forças Armadas do dia 31 de Março.

*16 de Maio de 2012* – Início oficial dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade.

*Junho de 2013* – Durante as “Jornadas de Junho”, grupos minoritários defendem uma “Intervenção Militar”.

*6 de Dezembro de 2014* – Após a Reeleição de Dilma Rousseff (PT) nas eleições de Outubro, grupos ligados a oposição pedem “Intervenção Militar” .

*10 de Dezembro de 2014* – A Comissão Nacional da Verdade entra seu relatório final, reconhecendo 434 mortos e 50 mil pessoas atingidas pela Ditadura Militar, responsabilizando 300 pessoas.

Como se pode observar nesta pequena lista de fatos, mesmo após 30 anos de democracia no Brasil, a Ditadura Militar Brasileira ainda tem um forte impacto em nossa sociedade. De um lado podemos observar que ainda há setores da sociedade que veem com bons olhos uma intervenção militar ou tentam relativizar os impactos da Ditadura Militar na nossa história, do outro lado, este passado se torna presente com a eleição para presidente da República Brasileira de uma presa e torturada, pelo fim das comemorações do 31 de Março e finalmente pela instalação dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, investigando as violações dos direitos humanos neste período. A partir deste rico pano de fundo, resolvemos no fim de 2012 pesquisar como os alunos do Ensino Médio de Londrina viam este período.

Outras motivações também foram importantes nas origens deste trabalho: quando estava no Ensino Médio e pensava que a história era somente aquilo que estava nos livros didáticos e na televisão, me chamava a atenção aquilo que podemos chamar de História Contemporânea, com as suas mudanças e permanências sociais, políticas, culturais e econômicas, sendo que focava em temas como: o fim da Guerra Fria (principalmente a figura de Mikhail Gorbachev); o Governo Juscelino Kubitschek e a Ditadura Militar Brasileira.

Já na graduação em História na Universidade Estadual de Londrina, meu interesse sobre esses temas se juntou à admiração que os debates e os autores do Ensino e Aprendizagem suscitaram, principalmente nas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino entre 2011 e 2012 e na minha participação no PIBID de História no mesmo período. Fiquei tão admirado com as concepções de autores como Peter Lee, Isabel Barca e Jörn Rüsen que resolvi que trabalharia com as ideias dos alunos sobre temas históricos, ou conceitos substantivos em uma dissertação de Mestrado.

Escolhido o caminho, qual o conceito substantivo seria trabalhado? A minha primeira ideia era trabalhar com Primeira Guerra Mundial, entretanto numa orientação de TCC conjunta com o colega Bruno Paviani (orientado também pela professora Marlene Cainelli) que trabalhava os livros de Educação Moral e Cívica utilizados nas escolas durante a Ditadura Militar Brasileira, tive a ideia de trabalhar as concepções de jovens sobre este período, através do qual chegamos hoje a este trabalho.

No ano em que se desenvolveria esta dissertação seria o cinquentenário do Golpe de 31 de Março de 1964, sendo, ao nosso ver, pertinente trabalhar esta questão no âmbito do Ensino de História, por que, partindo sempre das concepções dos autores da Educação Histórica, a aprendizagem histórica se dá fora e dentro de sala de aula, e o tema Ditadura Militar estava ganhando força e importância dentro e fora da Academia.

A começar pela criação de uma Comissão Nacional da Verdade que investiga as violações dos direitos humanos entre 1946 a 1988 pelos agentes de estado; a eleição de uma Presidente da República que sofrera na própria carne<sup>2</sup>, sendo presa e torturada pelos órgãos de informação e repressão do período; uma grande literatura dos personagens do período, como

---

<sup>2</sup> Não estamos desmerecendo a violência sofrida pelos ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso, que fora exilado em 1967 e Luís Inácio Lula da Silva, que devido a sua atividade sindical no ABC paulista fora preso e processado a partir da Lei de Segurança Nacional no final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

por exemplo as memórias de Fernando Gabeira sobre a resistência armada e a antologia de Elio Gaspari sobre a ação e os bastidores do poder durante este período e as produções televisivas e cinematográficas centradas no tema Ditadura Militar Brasileira.

Em síntese, a Ditadura Militar Brasileira está na “ordem do dia” de nossa sociedade, pois é um tema que deixou cicatrizes ainda abertas, causando um embate de memórias sobre o que foi e qual o papel de certos setores da sociedade no período entre 1964 e 1985.

Partindo do papel que este tema tem na nossa sociedade, nos vem a questão de como os jovens têm sido inseridos nesse contexto e a influência deste em suas ideias. Além disso, partimos do entendimento que o ensino de história não ocorre tão somente na sala de aula, mas em outros ambientes sociais. A relevância das pesquisas sobre a Ditadura Militar Brasileira é ressaltada por CASTEX (2008) que diz:

Vale lembrar que os acontecimentos da história nacional chegam aos jovens por diversas vias além da escola, como relatos familiares e de sujeitos com os quais eles convivem, bem como pela mídia que frequentemente edita reportagens sobre as temáticas. Nesse sentido, o tema da Ditadura Militar Brasileira tem sido mostrado inclusive em novelas e minisséries da tevê. Assim, é importante estabelecer como os jovens interagem com as informações dos conteúdos escolares que tratam da Ditadura Militar Brasileira, período histórico distante daquele em que vivem, pois o ensino de determinados temas da história nacional pode suscitar sentimentos de adesão ou antagonismo nesse grupo, considerando-se as relações que eles estabelecem a partir da memória coletiva. (CASTEX, 2008, p.84).

Portanto, o presente trabalho tem as seguintes problemáticas: quais são as ideias que os jovens de dois Colégios estaduais de Londrina têm sobre a Ditadura Militar Brasileira? E como os sujeitos lidam com narrativas diferentes sobre este conceito substantivo? Qual o papel que deste tema nas aulas de História para os jovens pesquisados e quais fontes que influenciam a construção dessas ideias.

Optamos por trabalhar com alunos do Ensino Médio devido ao fato de que estes já tiveram contato com o conteúdo substantivo Ditadura Militar Brasileira nos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha das escolas deu-se por um motivo importante: a abertura que estas escolas têm ao trabalho das licenciaturas da UEL, já que estas costumam receber estagiários e/ou possuem projetos do PIBID da mesma universidade.

A presente dissertação se divide em três partes: no primeiro capítulo, apresentamos os alicerces teórico-metodológicos pelas quais nos guiamos remontando às pesquisas sobre o ensino de História na Inglaterra dos fins dos anos 1960 e início dos 1970 e chegando às pesquisas desenvolvidas no Brasil no campo da Educação Histórica, sendo que neste caminho apresentamos alguns conceitos fundamentais: o entendimento do tema Ditadura Militar como conceito substantivo, a partir das ideias de Peter Lee (2001); o papel da narrativa histórica e do ato de narrar, utilizando Jörn Rüsen (2012) como referência e o trabalho das ideias prévias dos alunos em sala de aula com a historiadora portuguesa Isabel Barca.

Em seguida, apresentamos a metodologia adotada neste trabalho, de caráter qualitativo partindo da síntese feita por Gabriel Goyette, Michelle Lessard-Hébert e Gérald Boutin, entendendo a prática metodológica em um espaço quadripolar: *epistemológico; teórico; morfológico e técnico*. As escolhas metodológicas adotadas para cada um dos campos serão pormenorizadas, como por exemplo a opção pela *Grounded Theory* nos polos teórico e morfológico e pelo trabalho com questionários e entrevistas no polo técnico.

No segundo capítulo, apresentamos uma síntese bibliográfica das pesquisas sobre a Ditadura Militar, tentando observar como este conceito substantivo foi se transformando a partir das mudanças nas necessidades de orientação com o passar das décadas. Iniciamos esta revisão na década de 1970, onde as narrativas historiográficas vão focar mais nos acontecimentos de março de 1964, priorizando totalmente as questões políticas e considerando que o Golpe Civil-Militar de março de 1964 tem suas origens ora nas revoltas tenentistas dos anos 20 ora na Revolução de 1930. Nos anos 1980, as questões sociais, ainda priorizando as razões do Golpe Civil-Militar de 1964, mas também iniciando as primeiras análises “globais” dos 21 anos.

Na década de 1990, as pesquisas sobre este período vão ganhar uma nova dimensão, já que novas abordagens são adotadas com os personagens que são trabalhados nas narrativas das décadas anteriores, por conseguinte, priorizam-se temas como o papel do movimento estudantil, dos movimentos de guerrilhas, das oposições não-armadas, e das classes médias, não somente no golpe, mas durante todos os 21 anos de Ditadura Militar. Encerramos nas pesquisas dos últimos 15 anos, nas quais questões como a participação dos civis no golpe e na memória que se construiu nos anos após a Ditadura Militar são priorizadas.

No terceiro capítulo desta dissertação, apresentamos quem são os sujeitos desta pesquisa, os resultados mostram que os sujeitos vivem em realidades praticamente próximas, famílias de classe média, com idades entre 15 a 20 anos, tendo certo equilíbrio entre o número de homens e mulheres nas turmas. Ressaltamos que um Colégio é instalado no centro da cidade e o outro encontra-se relativamente distante, num bairro da Zona Oeste de Londrina.

Em seguida, trabalhamos com os dados obtidos no questionário de estudo exploratório aplicado em maio de 2014, através do qual tentamos observar quais são as ideias destes jovens sobre a Ditadura Militar, como estes sujeitos lidam com versões divergentes sobre o período e quais os critérios os alunos pesquisados utilizam para escolher qual versão é mais válida que a outra, além de tentar traçar possibilidades explicativas sobre estas ideias e suas origens.

## 1. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A METODOLOGIA QUALITATIVA: CAMINHOS INTERDISCIPLINARES PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA

### 1.1. *Uma História da Educação Histórica*

Neste capítulo inicial, vamos contextualizar as pesquisas no campo da Educação Histórica, isto é necessário para o entendimento das concepções que sustentam nosso trabalho. Para tanto, trabalharemos com autores como Peter Lee, Isabel Barca, Jorn Rüsen, além de autores nacionais como Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Márcia Elisa Teté Ramos e Ronaldo Cardoso Alves e suas ideias acerca da História e do Ensino de História, assim como as concepções de *Consciência Histórica*, e *Conceitos Substantivos/de Segunda Ordem* que são referenciais nas pesquisas do campo da Educação Histórica sendo de relevante importância para este presente trabalho.

A Educação Histórica parte dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos de sua investigação, dialogando metodologicamente com outras áreas conhecimento como a Educação, Antropologia e Psicologia, buscando entender o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da Consciência Histórica de crianças e jovens.

Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas e tem como foco os princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, seja no recorte específico das análises das ideias de alunos e professores, seja investigando o significado da aprendizagem nos artefatos da cultura escolar. (BARCA e SCHMIDT, 2012)

Este campo entende que a História é uma ciência, considerando que não existe uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. (CAINELLI e SCHMIDT, 2012, p. 513) Desta forma, a História precisa ser conhecida e interpretada a partir das

evidências do passado e atribuindo uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação de determinada Consciência Histórica<sup>3</sup>.

Para as pesquisas deste campo, existem diferentes tipos de passado, baseados em diferentes modos de ler o presente, sendo que o passado deve ser descrito e explicado em coerência com a evidência existente. (BARCA,2004) A compreensão desse passado deve ser mobilizada na orientação temporal dos sujeitos, ou seja, através da “Consciência Histórica” e se embasar na preocupação com o saber histórico, como o pensar historicamente de crianças e jovens, bem como dos professores.

Essa opção pelas ideias dos alunos e os usos que estes fazem do passado é justificada por CAINELLI e SCHMIDT (2012), ao dizerem que se faz necessário trabalhar com as ideias dos alunos porque, em primeiro lugar só se pode mudar aquilo que se conhece, e em segundo lugar para promover um conteúdo histórico estruturante que valorize não apenas a reprodução pouco refletida de conhecimento de temática curriculares, mas também a formação da Consciência Histórica.

Neste campo, estes usos do passado feito por crianças e jovens são pesquisados através de vários conceitos, como o de significância, mudança, evidência, Consciência Histórica e narrativa histórica. A partir de investigações em torno destes conceitos essas pesquisas concluem que as crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo uma bagagem de ideias relacionadas à História.

Estas ideias são adquiridas através do meio social no qual estes sujeitos estão inseridos, como a família, a comunidade local, a mídia, principalmente a televisão e mais recentemente a Internet (BARCA, 2004), sendo enfatizada novamente a centralidade do aluno e das suas concepções históricas obtidas fora da escola.

A Educação Histórica tem seu início em pesquisas no Reino Unido nos anos 60 do século XX, num contexto em se iniciava um movimento visando rever as ações metodológicas e as concepções do ensino e aprendizagem da disciplina de História.

---

<sup>3</sup> Segundo os níveis de Consciência Histórica de Rüsen (2001), seria uma consciência de nível genético, esses níveis e o conceito de Consciência Histórica serão trabalhados posteriormente.

As ideias e as pesquisas sobre ensino de História neste contexto eram influenciadas pela teoria piagetiana, cuja ênfase era o desenvolvimento cognitivo, que acabara influenciando muitos currículos escolares, para os quais referencial teórico eram as pesquisas de Roy Norman Hallam, segundo o qual, as crianças não seriam capazes de compreender os conceitos históricos devido que destes serem complexos e abstratos, sendo somente os adolescentes capazes de apreendê-los, pois estariam no período operacional formal (BARCA, 2000,p.23). Estes argumentos levaram à retirada dessa disciplina de inúmeros currículos escolares nos Estados Unidos, na França, Portugal e no Brasil.

Foi a partir deste contexto que pesquisas começaram a questionar as concepções piagetianas utilizadas por vários autores e a ideia de aprendizado histórico como uma construção linear e evolutiva, isto é, o pensar historicamente dos alunos evoluiria a cada série que se passa. Dentre vários pesquisadores do campo da Educação Histórica que vão auxiliar na mudança da forma de se pensar o ensino de História, destaca-se as pesquisas de Peter Lee (2001,2004) que foi professor na Unidade de Educação Histórica, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, coordenando vários projetos de investigação relacionados ao ensino e aprendizagem em História, sendo o mais destacado o Projeto CHATA.

Suas pesquisas partem do pressuposto que a História possui formas e funções para a vida prática, isto é, que a História é uma forma de pensar e interpretar a existência humana no tempo, sendo que esta possui duas formas, uma acadêmica, disciplinar, e uma forma pública de conhecimento. (SILVA, 2012, pp.216-7)

Em entrevista a historiadora Cristiane Bereta da Silva (2012), Peter Lee ressalta que suas investigações estão inseridas dentro de uma "tradição" de pesquisas que se iniciaram nos anos 60 e cita que autores como W.H. Burston, Edwin Peel e Donald Thompson que vão influenciá-lo na elaboração de seus estudos. Entretanto, o autor afirma que a sua vivência e os problemas relativos à forma de pensar de seus alunos que mais influenciaram as temáticas de suas pesquisas:

[...] tanto em minhas turmas, como em inúmeras salas de aula de outros professores - que a minha posição no Instituto de Educação me permitiu assistir - ficava aparente que os alunos frequentemente consideravam as pessoas do passado como um tanto burras e até moralmente fracas. A origem de tal fato parece estar na vontade dos alunos de sugerir caminhos alternativos que os agentes históricos poderiam 'facilmente' ter seguidos mas que falharam no desempenho de suas ações [...] isso me levou a considerar

como seria possível para os alunos pensarem que tais ações alternativas seriam factíveis. (SILVA, p. 218, 2012)

Partindo deste ponto, o de como os alunos constroem certas formas de pensar sobre o passado e sobre as atitudes do passado, que Peter Lee, entre os anos 70 e 90, vai desenvolver um grande número de pesquisas com alunos de 13 a 18 anos, a partir de temáticas como a explicação deles sobre o acontecimento da Primeira Guerra Mundial, que estão presentes no currículo escolar da Inglaterra. (SILVA, 2012)

Peter Lee utiliza-se de técnicas inovadoras para a época como câmeras de televisão e reduzindo a intervenção dos adultos ao mínimo necessário, tendo como referencial teórico filósofos da história como William Herbert Dray(1921-2009), R. G. Collingwood (1889-1943) e Georg Henrik von Wright (1916-2003) para suas pesquisas.

Os estudos de Peter Lee costumavam ser feito em conjunto com Rosalyn Ashby, principalmente a partir dos anos 1980, com o enfoque na melhora do entendimento e do conhecimento dos alunos ao desenvolver seus entendimentos de segunda ordem, que vão desembocar no já citado acima Projeto CHATA.

E dentre as várias pesquisas de Lee sobre a temática das ideias históricas dos alunos acerca do passado, destaca-se trabalho: *"Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado"*, nesta pesquisa o autor trabalha a questão da Compreensão e da Empatia dos alunos acerca do passado, partindo do entendimento que estes: *"[...] precisam compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isso tão bem como os historiadores."*(LEE, p. 19, 2003)

LEE (2003) parte do pressuposto que duas ideias de senso comum podem causar problemas acerca da compreensão das crianças do agir das pessoas do passado: a) A ideia do presente como ponto de partida do que é "normal"; b) A ideia de progresso. Foram exemplificadas num diálogo em sala de aula sobre a chegada de São Brandão à América no século VI, no qual essas duas ideias ficam expostas devido ao fato de que as crianças consideram as pessoas que viveram no passado não tão espertas por terem que andar a pé em contraste com o tempo atual, em que temos a tecnologia de fabricar carros (LEE, p.20, 2003),

isto é, por não possuir esta tecnologia, este grupo de crianças consideram as pessoas que viveram no passado "inferiores".

A partir deste ponto, LEE (2003) argumenta que as ideias das crianças consideradas de senso comum vão na contramão das pesquisas em História, sendo assim, considera a História como disciplina contraintuitiva:

Enquanto as intuições das crianças lhes indicam que as pessoas no passado pensavam como nós mas tinham capacidades intelectuais e morais diferentes das nossas, os historiadores trabalham na base no pressuposto de que o passado foi povoado com pessoas com as mesmas capacidades que nós mas que pensavam de forma diferente. A história vai por caminhos opostos que o senso comum: também aqui encontramos o factor contra-intuitivo (LEE, p.24, 2003)

Neste ponto, Peter Lee dá um importante aviso sobre o trabalho em sala de aula com os alunos: só o trabalho com a História ou com o conteúdo não basta, deve haver também um trabalho com as concepções dos alunos sobre os mais variados temas, pois se isso não ocorrer corre-se o risco de achar que os gregos antigos ou as pessoas que viveram na França do período Medieval eram, por exemplo, inferiores por não ter acesso à tecnologia, e também destaca que há uma grande separação da História como disciplina científica e o senso comum sobre como foi o passado.

A partir deste problema, o autor propõe que só quando as crianças compreenderem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido, ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam tirar respostas à questões que nunca se pensou colocar, é que a História se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso. (LEE, p.25, 2003)

Em geral, as pesquisas de Peter Lee vão considerar que as crianças demonstraram um equilíbrio/desequilíbrio (critério proposto por este autor), revelando grande inconsistência e contradição nas respostas dadas. Esse critério desenvolveu-se posteriormente, com os estudos de Ashby e Lee (BARCA, 2000, p.25), para a noção de oscilação entre ideias de níveis diferentes.

Ainda, em 1984 os investigadores Lee e Dickinson observaram crianças na tentativa de compreender a empatia histórica e registraram "como a progressão revelou-se irregular, desenvolvendo-se gradualmente, mas com oscilações entre os níveis mais simples e os mais sofisticados" (BARCA,2000, p. 26)

Uma concepção de Peter Lee é a divisão dos conhecimentos trabalhados nas aulas de História em dois grupos: Conceitos Substantivos e Conceitos de Segunda Ordem. Segundo ALVES (2012) os conceitos substantivos seriam aqueles se relacionam diretamente ao conteúdo histórico, pois constituem material fundamental de aprendizagem. Revolução, feudalismo, democracia, liberalismo, capitalismo, escravismo, reforma, socialismo, entre outros, são conceitos aplicados (correta ou incorretamente) em diferentes contextos e épocas, e estão presentes no cotidiano, circulando também entre as pessoas nos mais diversos espaços, desde uma simples conversa num *happy hour* no final do dia de trabalho, até a complexidade das discussões no âmbito acadêmico. Além disso, pautam os meios de comunicação, pois fundamentam matérias jornalísticas, documentários, artigos, editoriais, músicas, entre muitos exemplos. (ALVES, 2012, p. 693)

Ocorre que, ao ensinar e aprender História, outros conceitos são mobilizados. Conceitos que conferem consistência ao aprendizado da disciplina, pois são geradores da capacidade de rememorar, interpretar e externar ao mundo, por meio da narrativa, a orientação produzida pela aplicação do pensamento histórico, em outras palavras, trata-se de conceitos estruturadores que estão subsumidos às operações mentais do pensamento histórico sem os quais é impossível desenvolver esse conhecimento e, conseqüentemente, sua aplicação no cotidiano.

A esses conceitos, os pesquisadores britânicos da Educação Histórica chamaram “conceitos de segunda ordem”, também conhecidos como “meta- históricos”. (ALVES, 2012, *idem*). LEE (2001) justifica o trabalho com as ideias de segunda ordem em aulas de história por que permite ao professor observar quais concepções equivocadas os alunos apresentam sobre o passado:

Existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de ‘segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las.” (LEE, 2001,p.15)

Outro autor relevante para as pesquisas de Educação Histórica, principalmente no Brasil e em Portugal, é o historiador Jörn Rüsen<sup>4</sup>, alguns de seus trabalhos e conceitos serão amplamente utilizadas nas pesquisas deste campo, como, por exemplo, os conceitos de *Consciência Histórica*, *Narrativa Histórica* e a concepção de uma *Matriz Disciplinar da História*.

Os trabalhos de Rüsen<sup>5</sup> partem de uma concepção que a História possui múltiplas faces e que estas estão interligadas e não podem ser separadas. O historiador Estevão C. de Rezende Martins, na apresentação do livro *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas* traduz o que significa História para Rüsen como:

[...] história é a realidade concreta da vida dos homens efetivadas no agir; história é a reflexão racional de cada um sobre a sua experiência no tempo e do tempo, história é um ramo científico de apreensão, descrição, entendimento e explicação do agir humano intencional no tempo (uma disciplina); história é o teor articulado da narrativa constante dos livros e outros produtos análogos (um conteúdo); a história é a soma de toda a presença humana no tempo e no espaço desde quando não sabemos até quando também não dominamos (um processo). (RÜSEN, p.10, 2012)

Essa concepção de História mostra um dos focos da pesquisa de Rüsen, que é questionar a divisão entre Teoria e Didática da História, que segundo o autor tem a sua origem no processo de cientifização da História, no qual a Didática teria apenas um papel pragmático de formar professores que fariam a transposição do saber histórico acadêmico para o saber histórico escolar (ALVES, 2011, p.19).

RÜSEN (2001) vai problematizar esta divisão utilizando-se de sua proposta de Matriz Disciplinar da História presente na sua trilogia de livros: *Razão Histórica* (1983),

---

<sup>4</sup> Jörn Rüsen estudou História, Filosofia, Literatura e Pedagogia na Universidade de Colônia, mesma universidade em que obteve o grau de doutor no ano de 1966 com um trabalho sobre a teoria da História de Johann Gustav Droysen. É professor emérito da Universidade de Bielefeld na Alemanha e lecionou também na Universidade de Bochum. Em Bielefeld, Rüsen foi o diretor do Centro de Pesquisas Interdisciplinares. De 1997 a 2007, foi também o presidente do Instituto de Altos Estudos em Ciências Humanas (Kulturwissenschaftlichen Institut/KWI) de Essen. Suas pesquisas tratam de temas como teoria e metodologia da História, História da historiografia e metodologia do ensino de História. (MOURA LEAL, 2011, p.2)

<sup>5</sup> Ressalta-se que a utilização de Rüsen nas pesquisas da Educação Histórica acontecem num momento posterior que as concepções de Peter Lee.

Reconstrução do Passado e História Viva (1986).<sup>6</sup> Essa Matriz é entendida como um conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da História como disciplina especializada (RÜSEN, 2001,p.29) através da qual o autor caracteriza as circunstâncias em que os historiadores elaboram o conhecimento histórico, unindo operações inerentes à vida humana com procedimentos típicos da ciência especializada: carências de orientação, perspectivas orientadoras da experiência do passado, métodos de pesquisa, formas de apresentação e funções orientadoras (RÜSEN, 2001, p. 35).

Ao problematizar a divisão de Teoria e Didática da História a partir de sua Matriz Disciplinar, RÜSEN (2012) ressalta que três dos cinco elementos desta estão ligadas à questões da Didática da História:

- O fator das carências de orientação (ou de interesses cognitivos);
- O fator das formas historiográficas de orientação, nas quais adquire forma a relação do conhecimento histórico com seus destinatários;
- O fator das funções de orientação existencial, que leva em conta o saber histórico na vida humana prática. (RÜSEN, 2012, p.17)

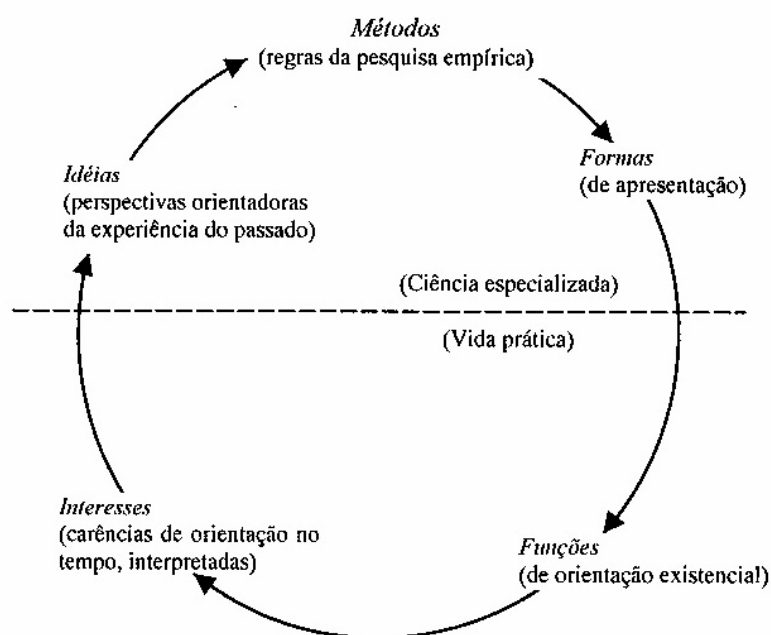
Se grande parte das questões da Teoria da História possui uma alguma ligação com as preocupações da Didática da História, então esta não pode ser pensada como algo separado das questões da Teoria ou como sendo apenas uma forma de transposição deste conhecimento. Neste ponto, RÜSEN (2001) propõe que a Didática da História seja pensada como ciência do aprendizado histórico<sup>7</sup> e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela Teoria da História.

---

<sup>6</sup> O ano referenciado é o de publicação do original destas obras, sendo que estas foram lançadas em Português em 2001 (Razão Histórica) e em 2007 (Reconstrução do Passado e História Viva).

<sup>7</sup> Para Rüsen (2012), Aprendizado Histórico é entendido como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da Consciência Histórica.

**Figura 1** – Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen



Fonte: RUSEN, Jorn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB, 2001. p 35.

Partindo destas concepções, RÜSEN (2001) tem muito claro que a Didática da História possui uma função (e por tabela, o conhecimento histórico em si, refutando assim as concepções pós-modernas da História) que seria a formação de determinada Consciência Histórica, no caso, a de caráter Genético. Deve-se ressaltar que esta concepção não é de sua autoria, o historiador Reinhart Koselleck (1923-2006) já utilizava essa ideia em seus trabalhos antes dos livros de Rüsen.

Segundo BARCA (2007), a ideia de Consciência Histórica pode ser entendida como uma atitude de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História, sendo que se diferencia de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença de identidade local, nacional, ou profissional.

RÜSEN (2010) complementa esta concepção dizendo que a Consciência Histórica não é um mero conhecimento do passado, pois é ela que permite ao conhecimento histórico ser um meio de compreender o presente e prenunciar o futuro. Essa concepção da Consciência

Histórica como a utilização da História pelas pessoas no agir do seu tempo é ressaltada por ALVES (2012), que diz:

Ter consciência histórica é, portanto, recuperar o passado individual e coletivo com o fito de resolver problemas cotidianos, bem como construir identidade a partir da interpretação gerada perante tais demandas. Nesse sentido, pode-se compreender que todas as pessoas possuem consciência histórica, pois dela se utilizam com o objetivo de tomar decisões práticas, posicionando-se diante das próprias experiências temporais (individuais e coletivas). (ALVES, 2012, p.693)

Portanto, a Consciência Histórica pode ser pensada como cada pessoa entende o seu tempo e age nele, tendo o conhecimento histórico um papel importante, pois é a partir dele que se estabelece a relação presente-passado-futuro. Vinculando-se ao Ensino e Aprendizagem de História, é como os alunos se relacionam e agem no seu tempo, se apropriando dos conhecimentos do passado para pensar o seu presente e transformar sua atitude no futuro.

Sob o mesmo ponto de vista, RÜSEN (2001) argumenta que é na narrativa histórica em que a Consciência Histórica se apresenta, isto é, são nas narrativas em que as orientações temporais, por mais que sejam divergentes, vão ganhar formas ou nas palavras do autor: "*a narrativa histórica é a forma linguística dentro da qual a Consciência Histórica realiza a sua função de orientação temporal*" (RÜSEN, 2001).

No entanto, o autor indica que nem toda narrativa pode ser considerada histórica, sendo que para ser considerada como tal precisa possuir algumas particularidades:

[...] (*A narrativa tem que*) estar ligada à memória, mobilizando as experiências do tempo que estão arquivadas na memória, de modo que a experiência do presente se torne compreensível e a expectativa do futuro possível; organizar as três dimensões do tempo por meio da continuidade, fazendo a experiência do tempo tornar-se importante para a vida presente e influenciar o futuro; por último, serve para estabelecer a identidade entre autores e ouvintes a fim de convencer os ouvintes acerca das permanências e estabilidades na mudança temporal do mundo e do sujeito. É através destas qualidades que a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo. (RÜSEN, 2012, p.39)

A importância do trabalho com as narrativas pela Educação Histórica é ressaltada por Barca em uma entrevista publicada na revista Antíteses:

A narrativa assume uma importância central na Educação Histórica porque ela, enquanto relato estruturado (descritivo e explicativo), é a forma usual de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos audiovisuais, quer pelos professores e manuais. Como diz o filósofo Rüsen, a narrativa é a face da História. Portanto, para serem historicamente competentes também os alunos deverão comunicar as suas ideias em narrativa. (BARCA, 2012, p.870)

Rüsen configura quatro categorias de narrativa histórica que se ligam à tipologia da Consciência Histórica também elaborada pelo autor, sendo que estes tipos de narrativa e Consciência Histórica podem ser identificados a partir da historiografia:

- *Narrativa e Consciência Histórica Tradicionais*: As narrativas tradicionais são aquelas que articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente. Neste caso, a Consciência Histórica funciona, em parte, para manter vivas essas tradições e o passado é a referência para o presente. Na narrativa tradicional o tempo "ganha um sentido de eternidade".
- *Narrativa e Consciência Histórica Exemplares*: As narrativas exemplares demonstram a validade de regras e princípios e generalizam experiências temporais de regras de conduta. Nesta concepção, a história é vista como uma lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae*. A Consciência Histórica exemplar revela a moralidade de um valor ou de um sistema de valores pela demonstração de sua generalidade. Nesse caso, a moral é conceitualizada possuindo uma validade atemporal. Nesse tipo de narrativa, o tempo "ganha um senso de extensão espacial".
- *Narrativa e Consciência Histórica Crítica*: o terceiro tipo é a narrativa crítica, baseada na habilidade de negar as tradições, regras e princípios, abrindo espaços para novos padrões. As narrativas críticas são consideradas anti-históricas. Aqui a Consciência Histórica "busca e mobiliza uma classe específica de experiências do passado: a evidência conferida pelas contra-narrações". Nesse tipo de narrativa o tempo "ganha o senso de ser objeto de julgamento".
- *Narrativa e Consciência História Ontogenética*: Histórias deste tipo dão direção à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos de vida é necessária para a sua permanência. É a "forma de pensamento histórico que vê a vida social em toda a sua complexidade e sua

temporalidade absoluta", e em que "diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva que abrange a mudança temporal". Neste caso de Consciência Histórica "os valores morais se temporalizam" e a moral "se despoja de sua natureza estática". O raciocínio moral depende do "argumento de mudança temporal" para poder "estabelecer a validade dos valores morais". Neste tipo de narrativa o tempo "ganha o senso de temporalidade". (RÜSEN, 1993, pp. 3-4)

Para o autor, essas categorias são relevantes por que é a partir delas que saberemos identificar e caracterizar as mudanças correspondentes na narrativa histórica, bem como as singularidades de cada manifestação concreta da Consciência Histórica, além de mudar os processos do pensamento histórico (RÜSEN, 2012, p.47), pois essas categorias são úteis para entender como grupo social pensa e narra determinado fato histórico auxiliando numa afirmação ou desconstrução de uma forma de pensar, como por exemplo, o caso de certos setores da sociedade brasileira sobre o caráter da Ditadura Militar Brasileira ou dos movimentos sociais negros sobre o que foi a escravidão.

Sobre estas categorias, RÜSEN (2012) dá um importante alerta: não podemos considerá-las como estágios, isto é, uma evolução da narrativa tradicional para a ontogenética, já que uma forma de narrar nunca aparece sozinha, mas de uma forma complexa e sistemática vão agir em conjunto, e dependendo da temática poderá haver uma narrativa tradicional e também uma crítica sendo trabalhadas ao mesmo tempo:

[...] os quatro tipos nunca aparecem sozinhos, mas de forma sistemática e complexa, num contexto interior que pode ser descrito em detalhe como implicação mútua e como uma tendência para se mover em conjunto, forma uma rede de disposições reais, com as quais podemos pescar no mar da multiplicidade da narrativa histórica. (RÜSEN, 2012, pp.46-47).

Por conseqüências destas pesquisas e teorias até aqui faladas, as pesquisas no campo da Educação Histórica começaram a ser realizadas em Portugal, lideradas por Isabel Barca<sup>8</sup>, que é professora da Universidade do Minho e que fez o doutorado com Peter Lee, procurando

---

<sup>8</sup> Maria Isabel Gomes Barca de Oliveira, conhecida mais como Isabel Barca, é portuguesa e Doutora em Ensino de História pela Universidade de Londres, é mestre em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciada em História pela Universidade do Porto, tendo como foco de suas pesquisas o campo da cognição histórica, sendo coordenadora do projeto *Consciência histórica – teoria e práticas*. Os trabalhos de Isabel Barca são considerados como uma das principais referências no campo da Educação Histórica, tanto no Brasil quanto em Portugal.

questionar como os jovens pensavam a ideia de provisoriedade da História, analisando as ideias dos alunos acerca do modo como estes encaravam a existência de diferentes explicações de um mesmo fato.

BARCA (2012) ressalta, no entanto, que seu trabalho em terras lusitanas não seria uma mera importação daquilo que era feito na Inglaterra, mas sim uma adaptação à realidade de seu país:

Quando voltei a Portugal resolvi fazer o meu caminho com base nas experiências acadêmicas que tinha obtido, mas tentando refletir sobre os contextos em que eu iria atuar. Eu não me limitei a copiar o que se fazia na Inglaterra, mas tentei adaptar aos contextos concretos em que eu vivia e em que trabalhava [...] (BARCA, 2012, p.868)

Entendemos que um de seus trabalhos de destaque, porque problematiza a prática a partir da teoria, é o texto *Aula-Oficina: Do Projeto a Avaliação* onde se discutia o modelo tradicional de aula, denominado como aula-conferência, onde o aluno era considerado como uma “tábula rasa”, com ênfase em textos escritos e aulas expositivas, prevalecendo uma lógica de transposição do conhecimento do professor para o aluno, nas palavras de BARCA (2004):

O modelo de ‘aula-conferência’ proposta pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogadas como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’ – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito. (BARCA, 2004, p.131)

Em contraponto a esta forma de ensinar História e partindo de uma concepção que idealizava a educação para o desenvolvimento, ela propõe uma forma inovadora de aula de História, que em seu cerne pensa o professor como investigador, quebrando uma velha dicotomia entre a investigação no âmbito da História ser uma prerrogativa da Academia e o professor ser apenas um mero reproduzidor do conhecimento produzido pela historiografia, apropriando-se das discussões de RÜSEN (2001) principalmente no questionamento da divisão de Teoria e Didática da História:

[...] aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos. (BARCA, 2004, p.1)

Para a autora, os alunos são vistos como agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação, tornando-se fundamental o trabalho com as ideias prévias dos alunos.

Os trabalhos com estas ideias começaram a ganhar força a partir das pesquisas no campo da Educação Histórica de conceitos como significância, mudança, evidência, Consciência Histórica e narrativa histórica que concluíam que as crianças e jovens, ao chegarem à escola, trazem consigo uma bagagem de ideias relacionadas à História.

Estas ideias são adquiridas através do meio social em que estes sujeitos estão inseridos, como a família, a comunidade local, a mídia, principalmente a televisão e mais recentemente a Internet. As escolas e os profissionais da educação, principalmente da área de História não devem descartar este conhecimento e sim dialogar com os alunos a partir dele, apesar de muitas vezes se apresentarem de maneira desorganizada e fragmentada, para então formar o pensamento histórico. (LOURENÇATO, 2012, p.21)

Para fundamentar estas concepções da aula-oficina, BARCA (2007) se utiliza dos trabalhos de RÜSEN (2001) e LEE (1998;2001) já mencionados neste texto, principalmente acerca da ideia de Consciência Histórica, que para ela têm permitido identificar algumas âncoras de análise da Consciência Histórica de jovens e professores de História (BARCA, 2007, p.116), e a Matriz Curricular como base para questionar sobre o formato das aulas de História:

Mas o que acontece afinal na aula de História para dar resposta a esta necessidade de orientação temporal ? Será ela: - Inculcadora de valores inquestionáveis sobre o passado e o presente? - Neutral, distanciada dos valores que permeiam as acções humanas? - Relativista, aceitando sem questionar os valores de cada cultura, de cada um? - Problematizadora dos valores inerentes às acções humanas quer do passado quer do presente? E que valores, implícitos ou explícitos, são veiculados nas diferentes posturas – mesmo na de suposto ‘distanciamento científico’? Inscrevem-se eses valores numa visão local, nacional, ocidental ou global? (BARCA, 2007, p.116)

Aqui no Brasil, as pesquisas que se baseiam nestes autores são recentes, como afirmam Evangelista e Triches (2006) em sua pesquisa nos bancos de dados sobre os grupos

de pesquisa em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica, cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) entre 2000 e 2005. Eles afirmam que a presença de grupos de pesquisa (GPs) e linhas de pesquisa (LPs) em Educação Histórica começam a aparecer somente a partir do ano de 2005. (GERMINARI, 2011, p.54)

Dos grupos que pesquisam sobre a Educação Histórica, destaca-se o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), ligado ao Doutorado e Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sob a liderança das professoras Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt e Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Braga Garcia, pautado nos referenciais epistemológicos da ciência da História. Como norteadores teórico-metodológicos da pesquisa e também como referência, na maioria das vezes, estão os princípios investigativos da pesquisa qualitativa, sempre buscando se aproximar dos problemas relacionados à realidade dos professores, jovens e crianças. (LOURENÇATO, 2012, p.26).

No âmbito deste laboratório são realizados trabalhos como o projeto de extensão “Recriando a História”, em curso desde 1995, que tem como proposta a formação continuada de professores da escola fundamental em Araucária-PR, tendo como resultados vários artigos produzidos por professores e alunos da UFPR sobre o projeto, que foram apresentados em encontros nacionais e internacionais. (GERMINARI, 2011, p. 60)

No programa de Pós-graduação em Educação já foram defendidos um grande número trabalhos em nível de mestrado e doutorado, partindo das concepções da Educação Histórica, como a dissertação de Mestrado *O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1985) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR*, de Lilian Costa Castex (2008), sendo destacado por que diz respeito diretamente ao tema do nosso trabalho<sup>9</sup>, onde a pesquisadora buscou a compreensão das relações culturais e sociais de jovens estudantes com o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, conteúdo presente em programas curriculares municipais e estaduais e em manuais didáticos da disciplina de História do Ensino Fundamental, tentando perceber como se estabelecem estas

---

<sup>9</sup> Entendemos que não é possível abranger a totalidade dos trabalhos da Educação Histórica, fazendo aqui uma seleção, priorizando os trabalhos que dialogam com as seguintes questões: Metodologia, Teoria e o trabalho com o conteúdo substantivo Regime Militar.

relações, presentes no contexto escolar e em outros contextos vivenciados pelo jovem (CASTEX, 2008, p. 29).

A autora utiliza as concepções da Educação Histórica articulando-as com o pensamento de sociólogos como François Dubet, que ressalta o papel da escola na vivência prática das crianças e jovens. A autora utilizou como metodologia as concepções da investigação qualitativa de Bodgan e Biklen, trabalhando com uma gama ampla de fontes para entender as relações dos alunos com o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, como entrevistas, questionários de estudos exploratórios de ideias prévias, análise de livros didáticos, legislações e currículos governamentais.

Partindo de uma profunda análise da historiografia sobre a Ditadura Militar Brasileira e das fontes acima citadas, a autora chega à conclusão de que os alunos reproduzem suas ideias sobre a Ditadura Militar a partir daquilo que foi trabalhado em sala de aula:

Os jovens reproduziram da historiografia as ideias a respeito do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, apropriadas em aulas de História, assim como a visão da História Brasileira que estava sendo reproduzida na escola, nesse caso, mais especificamente, a visão interpretativa, que representa a ação política conjuntural e de falta de compromisso com a democracia, no que se refere à historiografia. (CASTEX, 2008, p.150)

Por também dialogar temática, teórica ou metodologicamente com este trabalho, destacamos também as dissertações de Mestrado: *A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades* de Edilson Aparecido Chaves (2006); *O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*, de Marcelo Fronza (2007); *Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionando com a ideia de África* de Adriane de Quadros Sobanski (2008) e *A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores*, de Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2012).

E as teses de Doutorado, *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos* de Marcelo Fronza (2012); *Jovens alunos e Aprendizagem Histórica, Perspectivas a partir da canção popular* de Luciano Azambuja (2013), *A história da cidade, Consciência Histórica e identidades de jovens escolarizados* de Geysa Dongley Germinari (2010), *A narrativa histórica como uma maneira*

*de ensinar e aprender história: O caso da história do Paraná* de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2009).

Outra universidade que ancora algumas pesquisas na perspectiva da Educação Histórica é a Universidade Estadual de Londrina, nos programas de Mestrado em História Social e Mestrado em Educação. Segundo CAINELLI e SCHMIDT (2012) as pesquisas na área de Educação Histórica da UEL têm como objetivo interpelar como os conhecimentos históricos são assimilados pelos indivíduos em tempos e espaços determinados, em diferentes sociedades, partindo da compreensão que a História é uma ciência com uma só explicação ou narrativa do passado, mas com várias perspectivas, sendo que o conhecimento histórico possui uma utilidade e um sentido social. Partindo dessa perspectiva que se ancora nas ideias de RÜSEN (2001) e LEE (2001,2004), as pesquisas desenvolvidas na UEL vão se fundamentar em alguns conceitos e objetos como:

[...] os conceitos de significância, mudança, evidencia, consciência histórica, e narrativa histórica. [...] nossos objetivos se concentram em investigar processos de aprendizagem em Educação Histórica procurando responder como acontece o processo de produção de narrativas históricas pelos alunos, a partir das aulas de história e do uso dos livros didáticos [...] (CAINELLI e SCHMIDT, 2012, p.514).

As autoras também ressaltam que um número variado de pesquisas são realizadas pelo grupo História e Ensino, como os projetos: Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico, realizado entre 2005 e 2008; Educação Histórica: um estudo da aprendizagem da História no processo de transição para a quinta série do Ensino Fundamental, de 2009 a 2011; e atualmente o projeto Educação Histórica: um estudo sobre a forma de constituição do pensamento histórico em aulas de História do Brasil no Ensino Fundamental. Em nível de projetos de Ensino e Extensão ressalta-se as atividades realizadas pelo PIBID iniciadas no ano de 2011.

Neste contexto estabelecido nos Mestrados de História Social e Educação da UEL, e dentro dos critérios de semelhança em metodologia, teoria e objetos deste trabalho, merece menção os trabalhos *O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a Ditadura no Brasil (1964-1985)* de Fernando Rossi (2013) que investigou o cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985).

O autor parte da concepção do professor enquanto mediador cultural, utilizando como fontes narrativas de alunos para a investigação de conhecimentos prévios e narrativas orais elaboradas em grupos focais para observar mudanças de pensamento. Partindo da concepção da Matriz Disciplinar de RÜSEN (2001), ROSSI (2013) conclui que o cinema é uma importante ferramenta mediadora para os alunos construírem a sua concepção sobre a Ditadura Militar e entenderem as permanências do mesmo na atualidade:

[...] os alunos conseguiram explicar, de acordo com as suas capacidades, as permanências de ocorrências do passado ainda hoje como, por exemplo, quando discutem a repressão aos movimentos sociais e trabalhistas, a violência policial, e a manipulação de informações pelos meios de comunicação. Já sobre as abordagens realizadas através da narrativa histórica contida na obra cinematográfica podemos dizer que estas constituíram uma base importante para o desenvolvimento de situações de estímulo com os alunos. Através deste contato com as representações da história disponibilizadas pelo diretor na obra, o grupo pôde envolver-se com o drama dos personagens ao mesmo tempo em que interpretou o discurso presente. Neste sentido, a linguagem filmica agiu, conforme planejado, com a ferramenta pedagógica, possibilitando uma relação dos estudantes com os conhecimentos e interpretações históricas, E a partir disto, dando os meios para o mediador e os participantes criarem discussões que colaboram para o desenvolvimento de reflexões históricas. (ROSSI, 2013, pp.114-115)

Outros trabalhos defendidos na linha de História e Ensino do Mestrado em História Social, que dialogam com a Educação Histórica e observam novas possibilidades e fontes no ensino e aprendizagem em História são: *O ensino de história nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes*, de Susana Barbosa Ribeiro Bernardo (2009); *A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula*, de Julho Zamariam (2011) e *O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil* de Janaína dos Santos Correia (2013).

Já no Mestrado em Educação, observam-se os trabalhos de Tiago Costa Sanches *Saberes Históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula* (2009), que se aprofundou na investigação do conjunto de fundamentos teóricos e metodológicos específicos da disciplina de História apropriado pelo professor das séries iniciais no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Para tanto, SANCHES (2009) observou aulas, entrevistou professores, realizou estudos exploratórios em uma escola do município de Cambé, no Paraná (CAINELLI e SCHMIDT, 2012, p.514), concluindo que os professores das séries iniciais deveriam articular três elementos do saber histórico: o uso da temporalidade histórica; o domínio sobre o conteúdo histórico e a articulação entre o conteúdo e as experiências dos alunos.

Sobre o primeiro elemento, ele diz que a maioria dos professores localizaram as questões no tempo presente, não trabalhando com outras temporalidades e descaracterizando a aula de História posto que nesta perspectiva dada pelo professor não há a compreensão da função da História na formação do aluno, sendo assim impossibilitado de relacionar a sua vida prática com o passado. (SANCHES, 2009, p. 88).

Já o segundo elemento, a partir das respostas dos professores nos questionários, mostra que estes pautam seus debates pelo livro didático e outros textos, restringindo, segundo SANCHES (2009), as possibilidades de relação entre o tema e elementos fora do texto, limitando assim a construção do conhecimento do aluno. E no elemento da articulação entre o conteúdo e as experiências dos alunos, o autor ressalta que há uma tentativa em todas as aulas observadas, mas fica no segundo plano do levantamento das ideias prévias dos alunos e não havendo um aprofundamento da articulação dos conhecimentos com as experiências dos alunos não há uma compreensão de sentido, isto é, para o aluno o conhecimento seria distante ou inútil (SANCHES, 2009, p.88).

Apesar das críticas da maneira em que os professores do ensino inicial trabalham o conteúdo de História, SANCHES (2009) não defende uma completa transformação dos professores pedagogos em historiadores, mas que:

[...] Não defendemos aqui a transformação dos professores pedagogos em historiadores, mas que na formação dos professores pedagogos os saberes específicos da História sejam trabalhados de forma aprofundada, garantindo a estas condições de refletir sobre a sua prática em sala. (SANCHES, 2009, p.89)

Em termos semelhantes, temos a dissertação de Lidianie Lourençato, denominada *A Consciência Histórica dos Jovens-Alunos do Ensino Médio: Uma investigação com a metodologia da Educação Histórica* que investigou como os jovens-alunos, categoria de

sujeito discutida e adotada por LOURENÇATO (2012), identificam a evidência histórica e o sentido de fonte para a produção do conhecimento histórico, assim como discutiu o conceito de temporalidade, tanto na História como em sua vida prática.

LOURENÇATO (2012) realizou sua pesquisa em duas escolas em Londrina, tendo como fontes relatos de observações de aulas e análise de questionários aplicados junto aos alunos, inquirindo como estes jovens-alunos trabalham com os conceitos históricos, como temporalidade, fonte histórica e de que maneira manejam com o caráter da evidência histórica, focando também nas relações que os jovens-alunos fazem entre a História da sala de aula e a vida prática (CAINELLI e SCHMIDT, 2012, p.514).

A autora conclui que os alunos entendem que a História possui um papel importante para entender o presente e projetar o futuro, que as aulas do professor analisado não fazem a relação *presente-passado-futuro* e que há uma discrepância entre as narrativas dos jovens-alunos e as aulas do professor sendo que outros meios sociais, isto é, a sua vida prática, influenciam na formação do pensamento histórico destes sujeitos:

[...] a consciência histórica não é formada apenas pela escola ou pelas disciplinas que estudam, pois ela é influenciada pela vida prática dos sujeitos, ou seja, pela família, meio social em que vivem, através de suas leituras e dos meios de comunicação. (LOURENÇATO, 2012, p.111)

Outra universidade que apresenta trabalhos no âmbito da Educação Histórica é a Universidade de São Paulo, onde podemos citar as teses de Ronaldo Cardoso Alves *Aprender História com sentido para a vida: Consciência Histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. (2011) e de Regina Maria de Oliveira Ribeiro *Tudo isso antes do Século XXI: estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do Ensino Fundamental* (2012).

Na primeira tese, ALVES (2011) investigou como o ensino de História, em escolas luso-brasileiras, tem contribuído para o desenvolvimento de uma Consciência Histórica que possibilite a satisfação das carências de orientação temporal e de constituição de identidade na sociedade atual. Para isso, o autor coletou informações socioeconômicas e culturais e narrativas de alunos sobre a transferência da família real para o Brasil em 1808, analisando esses dados de formas qualitativas e quantitativas, tendo como referenciais teóricos autores da Filosofia da História, Didática da História e a Educação Histórica (ALVES, 2011, p.9).

O autor conclui, a partir de RÜSEN (2001), que é possível demonstrar, teórico e empiricamente, que tipos ou níveis de aplicação de conceitos meta-históricos podem apontar para diferentes formas de geração de sentido para as ações da vida prática. (ALVES, 2012, p.286). E chega a duas constatações: a primeira, de que os estudantes brasileiros e portugueses tendem a reproduzir em suas narrativas características pré-modernas de racionalidade histórica, sendo que os alunos de Portugal têm mais facilidade em investigar a História, ao menos para descobrir modelos culturais prontos que atendam às suas demandas de orientação do presente (2012, p.287).

A outra constatação feita por ALVES (2012) é a de que quando os estudantes têm acesso à práticas socioculturais mais variadas podem aumentar seu repertório de informações a serem historicamente interpretadas.

Entretanto, ALVES (2012) ressalta que os sistemas educacionais de ambas as nações têm seus problemas, de um lado se ressalta os problemas brasileiros, onde uma minoria privilegiada privatiza a escolarização de seus filhos, e do lado português, que sofre um contínuo desgaste devido à crise econômica que passa desde o início da década de 10 do século XXI:

Verificou-se que problemas se apresentaram nos dois contextos pesquisados: Brasil e Portugal. De um lado, a realidade da escola pública brasileira, que não conseguiu aliar a qualificação do ensino à quantificação de estudantes quando se viu obrigada a obedecer a prescrições legais nas quais o Estado deveria garantir o acesso, permanência e formação de todas as crianças na escolarização básica. Por não acreditar no sistema educativo público, uma minoria privilegiada economicamente privatiza a escolarização de seus filhos (o que nem sempre é garantia de qualidade) enquanto a maioria desprovida encontra uma escola que não privilegia políticas de qualificação do ensino. Do outro lado, a realidade da escola pública portuguesa, que atende a quase totalidade dos estudantes, mas passa por um contínuo desgaste devido à crise econômica no país. Assim como outras instituições, sofre a influência de políticas de cunho neoliberal gerador de um processo de proletarianização de seus profissionais à medida que ocorre a diminuição paulatina e constante de investimentos na área. (ALVES, 2012, p.286)

E conclui que as aulas de História podem proporcionar um ambiente de argumentação que prime pelo equilíbrio entre a objetivação e subjetivação para a construção do conhecimento histórico com sentido a orientação temporal, instrumentalizando os estudantes de forma que lhes permita construir a argumentação histórica com base em conceitos que estruturam esta forma de pensamento (ALVES, 2012, p.291).

A tese de Regina Maria de Oliveira Ribeiro defendida em 2012 pesquisou como os estudantes do Ensino Fundamental mobilizam elementos e operações do pensamento histórico gerados pelo desafio de narrar a história do Brasil, sendo que para a pesquisadora esta tarefa iria provocar uma série de movimentos cognitivos, como selecionar eventos, personagens, períodos e conceitos na longa temporalidade, interpretá-los e articulá-los num relato explicativo que servisse de orientação para o interlocutor. (RIBEIRO, 2012, p.10).

A autora também se utilizou das concepções de RÜSEN (2001,2009) sobre a constituição narrativa do conhecimento e pensamento histórico e das estruturas da Consciência Histórica, aliadas a uma metodologia de caráter qualitativo, tendo como sujeitos oito turmas da oitava série/nono ano de uma escola da rede municipal de São Paulo em 2010 e 2011 e utilizando como fonte de análise os materiais produzidos por estes alunos, categorizando esses materiais em marcadores históricos (acontecimentos, agentes, temporalidades e espaços) e buscando identificar nestes perfis as estruturas narrativas dos estudantes e as perspectivas de atribuição de Significância Histórica. (2012, p.10).

RIBEIRO (2012) aponta que uma parte dos sujeitos de sua pesquisa, mesmo privilegiando conteúdos da dimensão política da História nacional, no caso citado pela autora, o “Descobrimento” do Brasil, estes não reproduziam simplesmente o conteúdo, pelo contrário, Ribeiro fala que há indícios de subjetividade, que tem como origem a cultura histórica que estes alunos possuem. (2012, p.301)

Outra consideração feita por RIBEIRO (2012) é que os elementos que os estudantes mobilizaram para estruturar sua narrativa sobre a História do Brasil se caracterizam por estruturas fragmentárias dos relatos, demonstrando a percepção temporal do passado como um ponto fixo onde se encontram as origens do presente, e a temporalidade foi articulada em termos de mudanças compreendidas como eventos inerentes a passagem do tempo e também mostrando que estes têm entendimento de que rupturas históricas ocorrem como explosões aleatórias causadas pela vontade ou ação de alguns agentes históricos pessoais e grupos sociais considerados dominantes (2012, p.302).

Já na questão de orientação, RIBEIRO (2012) aponta que os sujeitos pesquisados estão mais próximos de uma orientação tradicional-exemplar do que crítico-genético, ressaltando que esta afirmação é uma possibilidade de leitura e que esta precisaria de alguns aportes teórico-metodológicos.

O *sentido de orientação* inferido da estrutura narrativa e das formas de interpretação das experiências históricas aproxima-se mais de uma consciência histórica encerrada pelos modos *tradicional-exemplar* de constituição de sentidos às experiências temporais do que pelos modos *crítico-genético* (RÜSEN 1992). Essa afirmação presente nas reflexões finais visa apenas apontar que essa é uma possibilidade de leitura pelo aporte teórico da tipologia da consciência/narrativa histórica. [...] sabemos sobre o processo de desenvolvimento das formas de cognição histórica exigem percursos teóricos e metodológicos diferentes dos escolhidos por esse estudo. (RIBEIRO, 2012, p.303).

Além das supracitadas universidades, observa-se por meio de eventos como as Jornadas Internacionais da Educação Histórica e o Seminário Brasileiro de Educação Histórica uma forte expansão das pesquisas no campo da Educação Histórica nas cinco regiões do Brasil. Uma análise dos trabalhos inscritos para o VI Seminário Brasileiro de Educação Histórica realizado em novembro de 2013 em Curitiba é uma importante evidência dessa disseminação das pesquisas no Brasil.

Foram apresentados neste seminário trabalhos de docentes e discentes das já trabalhadas aqui UFPR, UEL e USP, e também de instituições das cinco regiões do Brasil como: Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Estadual do Paraná, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual Paulista (Campus Assis), Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Outro aspecto importante é a pluralidade temática, objetos e abordagens das pesquisas, questões como o livro didático, a História Afro-brasileira, História Local e Regional, formação de professores, gênero, História Indígena, novas tecnologias, usos de documentos históricos em sala de aula, entre outras, são trabalhadas a partir das perspectivas epistemológicas da Educação Histórica.

## 1.2. A Metodologia Qualitativa como uma ferramenta de pesquisa para do ensino e aprendizagem de História.

### 1.2.1. Conceitualizando a Metodologia Qualitativa

A Metodologia Qualitativa tem a sua origem no século XIX, na Alemanha, em razão da necessidade das ciências sociais de estudar os fenômenos humanos, mas somente ganhou força nos estudos do campo da Educação na década 60 do século XX, (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN, 2012, p.10) sendo bastante influenciada pelos métodos utilizados na investigação antropológica e etnográfica. As chamadas observações naturalistas, isto é, as que são realizadas pelo investigador no local onde decorre a investigação sem preocupações da sua parte em ser um observador neutro ou independente, são uma das técnicas chave da investigação qualitativa.

Segundo LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012), a expressão Metodologia Qualitativa abarca um conjunto de abordagens as quais, consoantes às investigações, tomam diferentes denominações, sendo que o termo “investigação qualitativa” significa tanto os tipos de dados que esta produz e quanto os modos de proceder e os postulados que lhes estão associados, tendo os sujeitos pesquisados e a realidade que permeia estes um papel central, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos. Essa questão é considerada como o eixo central das pesquisas qualitativas por QUEIROZ et ali (2007): *“O eixo central do paradigma qualitativo encontra-se na condição humana de responder a estímulos externos de maneira seletiva. Tal seleção é influenciada pela forma na qual as pessoas definem e interpretam situações e acontecimentos”*. (QUEIROZ et ali ,2007, p.1)

Todavia, nas pesquisas qualitativas o investigador tem um papel importante, não existindo a questão da neutralidade e imparcialidade, ou seja, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Além disso, a investigação qualitativa é descritiva, isto é, os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, tendendo a analisar seus dados de forma indutiva e o significativo é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49)

Segundo FERNANDES (1991), o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos,

atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. Também não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos tal como o que se passa na investigação quantitativa. De fato, no paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Neste ponto, a investigação qualitativa possui certas vantagens perante as investigações quantitativas porque se utilizam de técnicas tais como entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas atividades e/ou comportamentos e análise de produtos escritos (e.g., relatórios, testes, composições) (FERNANDES, 1991, p.3).

BOGDAN e BIKLEN (1994) complementam a conceitualização da investigação ressaltando questões como a relação do pesquisador com o campo de pesquisa e a importância de todas as informações coletadas:

Nesse tipo de investigação, o investigador frequenta os locais de estudo e pesquisa porque se preocupa com o contexto e acredita que as ações podem ser melhor compreendidas, pois os locais necessitam ser entendidos no contexto das instituições a que pertencem. [...] Essa investigação exige que os dados sejam examinados considerando que nada é trivial e que tudo que é observado ou registrado pode dar indícios para a compreensão do objeto de estudo. (p.47-49)

Por outro lado, para FERNANDES (1991) algumas questões podem se tornar um problema para as investigações qualitativas como, por exemplo:

[...]a questão da objectividade é, na opinião de muitos autores, o problema correspondente para a investigação qualitativa. Afirma-se que neste paradigma há uma forte componente de observações que, inevitavelmente, irão traduzir as atitudes e convicções dos observadores. De facto, sabe-se que a percepção que um sujeito tem de um dado fenómeno é fortemente influenciada ou distorcida pelas suas convicções ou até pelos seus interesses. Há pois um problema de objectividade que pode derivar da pouca experiência, da falta de conhecimentos ou da falta de sensibilidade do principal “instrumento” de recolha de dados – o investigador. [...] Outra dificuldade relaciona-se com o tempo que normalmente é requerido pela investigação qualitativa. Observações prolongadas requerem uma dedicação por parte dos investigadores que nem sempre é exequível em termos práticos ou financeiros. [...] O forte envolvimento do investigador com os sujeitos sob investigação pode também colocar alguns problemas. Se, por exemplo, os sujeitos se apercebem qual o comportamento que o investigador espera que eles tenham podem utilizar estratégias que conduzam à utilização de tais

comportamentos o que, a acontecer, vicia seriamente os resultados da investigação. (FERNANDES, 1991, p.3)

Portanto, podemos observar que a Metodologia Qualitativa partilha um interesse pelo significado conferido pelos autores às ações nas quais se empenham, e que isto por outro lado, se não houver um cuidado por parte do investigador pode ser um problema, pois este é produto de um processo de interpretação que desempenha um papel chave na vida social.

Um exemplo de LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012) que clarifica isso, seria que o investigador poderia questionar sobre quais os significados que os alunos e os docentes poderão criar em conjunto para originar aprendizagem, este exemplo vai ao encontro ao objetivo deste trabalho, que é ver os significados dados apresentados pelos alunos sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985).

Essas questões metodológicas vão ao encontro das concepções da Educação Histórica, ao considerar o aluno como centro do aprendizado e ao valorizar suas ideias prévias, questões já trabalhadas no capítulo anterior.

### 1.2.2. Os três polos da Metodologia Qualitativa

#### • O polo epistemológico

Partindo destas concepções, o presente trabalho compartilha das ideias de LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012) que entendem que a prática metodológica, considerada aqui como um aglomerado de diretrizes que encaminham a investigação científica, são compostas de quatro espaços: *epistemológico; teórico; morfológico e técnico*, divisão elaborada pelo sociólogo Paul de Bruyne, entendendo estes quatro espaços como base de uma investigação científica e que a união destes serão o elemento dinamizador desta investigação. (2012, p.15-6).

O polo epistemológico é caracterizado por ser o nível em que ocorre a construção do objeto a ser pesquisado e o recorte do problema a ser pesquisado, isto é, onde a problemática é elaborada a partir da linguagem científica.

Segundo LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012), é neste nível que entrarão em cena algumas questões, como as dimensões sociais da criação dos significados pelos sujeitos das pesquisas, que possuem dois níveis de contexto sociais de produção de significados: o nível imediato e afastado:

No primeiro [Nível Imediato], os significados variam em função dos grupos específicos de indivíduos que partilham determinadas compreensões e tradições próprias deste meio, e são construídos e incessantemente reconstruídos em tempo real. Já no segundo [Nível Afastado], é necessário ter em consideração que os significados possuem uma história, isto é, que eles podem estar ligados, na origem, a uma cultura é definida em termos cognitivos, como uma aprendizagem de normas que guiam as percepções, as convicções, as ações e a avaliação das ações do outro. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN 2012, p.41-42)

Além disso, neste polo algumas questões de critério epistemológico como a objetividade, a e a validade vão ser ressignificadas das suas concepções tradicionais, no caso da História, das concepções metódicas. A objetividade, considerada pelos autores como algo ambíguo, é entendida como uma casualidade externa, ligada à própria natureza e a uma verdade do mundo ainda por desvendar e que possui um risco, o de ser refutado. Nesse sentido a verdade não é considerada como algo absoluto, pois é mediada pelo sujeito-conhecedor; mas ela também não é totalmente relativa, já que é construída em interação com o mundo empírico, o qual opõe a sua própria resistência às concepções que a ela respeitam. (2012, p.66).

Já a preocupação com a validade é, antes de tudo, aquela exigência por parte do investigador que procura que seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar de um modo verdadeiro e autêntico, nesse ponto é relevante o processo de codificação e seleção das fontes coletadas, isto é, para que seja possível elaborar hipóteses e conclusões faz-se necessário codificar, categorizar e reduzir os dados coletados, sendo esta fase importante, por que é nela que podem ocorrer equívocos de interpretação dos dados, por exemplo. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN, 2012,p.72)

Portanto, é no polo epistemológico das pesquisas qualitativas que se dá a elaboração de seu objeto e onde são trabalhadas questões acerca dos sujeitos e seus locais de produção, sendo que as pesquisas qualitativas vão ao encontro às concepções da Educação Histórica ao se preocuparem com as concepções dos sujeitos dentro e fora da sala de aula, por exemplo, e

neste polo são ressignificadas questões como a objetividade e a validade das pesquisas, indo na contramão daquilo que caracterizava as pesquisas de cunho metódico no século XIX.

- **Polo técnico**

Segundo LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012), o polo técnico seria o espaço empírico da pesquisa, isto é, se estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos, onde recolhidas as informações sobre o mundo real e no qual essas informações são convertidas em dados pertinentes face à investigação. Sendo divididas, em três tipos: *os inquéritos*, por meio das entrevistas ou por meio de questionários; *as observações diretas ou participantes e as análises documentais*.

E é também no polo técnico em que há a conversão das informações em dados. Outro ponto pertencente ao polo técnico é o da forma de recolha e tratamento dos dados, denominados pelos autores como modos de investigação, que podem ser divididos em cinco formas: o estudo de caso; a comparação ou o estudo multicase; a experimentação no campo ou em laboratório e a simulação de modelos. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN, 2012, p.26)

Nas pesquisas qualitativas, é neste polo que se estabelecem as questões acerca da obtenção dos dados sobre o mundo real, é neste polo que o autor seleciona um modo de pesquisa, uma ou várias técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registro dos dados, ressaltando que recolher dados pressupõe uma escolha teórica que levará a um recorte e que este recorte terá como resultado uma parte da realidade e não toda a realidade. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN, 2012, pp.141-142).

No polo técnico é que estão contempladas as questões acerca dos tipos e técnicas de coleta de dados, para LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012) nas metodologias qualitativas, três tipos são mais corriqueiramente utilizados: o inquérito; a observação e a análise documental.

Segundo MARTINS (2006), a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo, sendo que a observação do tipo participante desempenha um papel de primeiro plano

em grande número de estudos qualitativos, já LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN se caracteriza a observação a partir do investigador:

[...]é o próprio investigador o instrumento principal de observação e por isso o investigador pode compreender o universo dos sujeitos estudados pois partilha da condição humana dos indivíduos que observar, isto é, ele é um ator social e pode entender as perspectivas de outros seres humanos ao viver as mesmas situações e os mesmos problemas. Tendo como objetivo obter fontes aos quais um observador externo não teria acesso. Sendo que o envolvimento do pesquisador pode ser mais ativo ou passivo dependendo do envolvimento do mesmo em relação aos acontecimentos e aos pontos de vistas dos indivíduos. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN, 2012, p.155)

Isto é, a observação participante desempenha um papel importante nas pesquisas qualitativas, por facilitar ao pesquisador o entendimento do universo cultural dos pesquisados e como já falado, certos tipos de dados são mais fáceis de se obter quando o pesquisador está efetivamente inserido com os sujeitos de suas pesquisas, como, por exemplo, um professor-pesquisador utilizando como fonte seu trabalho ou as ideias dos alunos sobre certo tema elaboradas em sala de aula.

O inquérito se divide, em dois tipos: entrevista e questionário, segundo SANTOS (2008) a primeira se caracteriza por ter uma preocupação com o ponto de vista do entrevistado, sendo que está normalmente associada a uma maior liberdade de resposta e a sua flexibilidade permite ao investigador redirecionar as questões e/ou aprofundar assuntos em função das respostas dadas pelo entrevistado.

BOGDAN e BIKLEN (1994) complementam, dizendo que na investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas:

Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134)

Já o questionário, se caracteriza como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito, este tipo de técnica de recolha de dados possui

algumas vantagens, como: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as estas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não expõe os questionados sob influência do questionador. (BARBOSA, 2012, p.84).

BARBOSA (2012) fala que sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário, verifica-se que a linguagem e o tom das questões que constituem o mesmo, são de elevada importância, sendo assim necessário ser cuidadoso na forma como se formulam as questões, bem como na apresentação do questionário possuindo três princípios:

[...] o Princípio da Clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor) (BARBOSA,2012, p.84)

Existem também, dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta proporciona ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. Também é usual aparecerem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto. (BARBOSA, idem)

Segundo CALADO e FERREIRA (2004) a análise documental é caracterizada como uma forma de complementar a informação obtida por outros métodos, esperando-se encontrar nos documentos informações úteis para a investigação ou como sendo o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto.

Os documentos são os alvos de estudo por si próprios, sendo considerados documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto.

Além disso, é neste polo que são trabalhados os modos como se procede a investigação, nas investigações qualitativas há um interesse em descrever e compreender

casos particulares para em seguida formular teorias, esta forma de trabalho é chamada de Teoria Enraizada ou *Grounded Theory*, e as teorias qualitativas vão privilegiar dois modos de investigação: o estudo de casos e os estudos multicaseos. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN, 2012 p.159-160)

LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012) argumentam que o investigador no estudo de caso, está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares, onde o pesquisador aborda o seu campo de investigação a partir do interior. A sua atividade compreensiva pressupõe uma participação ativa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo e caracterizando pelo fato que reúne informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação, e é por isso que há uma gama variada de fontes trabalhadas. Já o estudo multicaseos, visa descobrir convergências entre vários casos, pressupondo um maior controle do campo de investigação ao nível da determinação das unidades ou categorias de observação e da seleção dos casos a estudar.

#### • Polos Teóricos e Morfológicos

Os polos teóricos e morfológicos são entendidos por LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012) como algo conjunto, devido ao fato de que aspectos que são do polo morfológico também competem ao polo teórico.

Segundo os autores, o polo teórico é aquele em que as hipóteses se organizam, os conceitos se definem, e também onde se propõem regras de interpretação dos fatos, de especificações e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas. Este polo assume um importante papel na questão do trabalho com os dados (ou no nosso caso, com as fontes) já que é nele que ocorre a análise destes dados por meio de uma interpretação dos mesmos. Já o polo morfológico relaciona-se com a estruturação do objeto científico, isto é, associada à fase de organização e de apresentação dos dados que se demonstra em três níveis:

• **Da exposição do objeto do conhecimento:** onde o investigador demonstra de forma superficial pelo estilo, onde são expostos os resultados, fundamentalmente através de modelos.

•**A um espaço de causalção:** onde é desencadeado o problema da explicação ou da compreensão, sendo que o primeiro alude a um tipo de causalidade externa e visa isolar invariantes ou leis. Já a compreensão reporta-se a uma causalidade interna, tipo expressivo que se refere aos significados dos fenômenos compreendidos como uma totalidade por um sujeito.

•**Objetificação dos Resultados:** o polo morfológico vai permitir uma objetificação dos resultados da investigação que se dá de duas formas – o modo da cópia do real, isto é, a transcrição fiel destes resultados – e o modo de simulação do real, onde se cria um código de linguagem visando uma produção de sentido destes resultados. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN 2012, pp.22-23,176)

Nestes polos é que se estão clarificadas questões como a da descoberta e da prova, que dentro das metodologias qualitativas se caracterizam por serem indutivas-exploratórias e pela formulação de teorias interpretativas e prescritivas, e por contextualizar a descoberta antes e depois da coleta dos dados: isto é, as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa e são de fato localizadas as fases de organização e apresentação dos dados e devido a isso é que este polo está juntamente ao polo teórico, questões que não são objetos deste trabalho e por isso não serão pormenorizadas.

É a partir do polo teórico-metodológico que se organiza a teoria utilizada neste trabalho, a *Grounded Theory* definida por NICO et alii (2007) como “uma abordagem metodológica central na pesquisa qualitativa, tendo como significado ‘Teoria Fundamentada em Dados’, quando traduzida para a língua portuguesa” com o propósito de gerar uma teoria sobre o fenômeno social e psicológico. (2007, p.790)

A *Grounded Theory* surgiu entre os anos 1960 e 1970 sendo a sua concepção ligada aos estudos sociológicos oriundos da Escola de Chicago e tendo como características a valorização do envolvimento do investigador no processo de investigação, em oposição a métodos de pesquisa considerados demasiados especulativos e que tinham problemas de validade por falta de correspondência à realidade, sendo proposta por Barney G. Glaser e Anselm Strauss na obra *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* em 1967. (FERNANDES e MAIA, 2001, p.51-52),

Segundo NICO *et alii*, (2007) o objetivo da *Grounded Theory* consiste na descoberta e no desenvolvimento de uma teoria a partir das informações obtidas e analisadas sistemática e comparativamente, entendendo teoria como uma estratégia para trabalhar os dados em pesquisa, que proporciona modos de conceituação para descrever e explicar, (NICO *et alii*, 2007, p.790) ou seja a *Grounded Theory* apresenta:

[...] um método de análise comparativa constante, em que o pesquisador, ao comparar incidente com incidente nos dados, estabelece categorias conceituais que servem para explicar o evento. A teoria, então, é gerada por um processo de indução, no qual categorias analíticas emergem dos dados e são elaboradas conforme o trabalho avança. (NICO *et alii*, 2007, p.790)

Da mesma forma, NICO *et alii* (2007) vão ressaltar que a *Grounded Theory* tem como referencial teórico as concepções do Interacionismo Simbólico, conceito oriundo da Psicologia Social, que ao invés de focar no indivíduo e suas características de personalidade, ou como a estrutura social ou a situação social influencia o comportamento individual, o Interacionismo Simbólico focaliza-se na natureza da interação, nas atividades sociais dinâmicas tomadas entre as pessoas. (NICO *et alii*, 2007,p.790).

Sob o mesmo ponto de vista, os sujeitos são entendidos como seres agindo no presente, influenciados não somente pelo que aconteceu no passado, mas pelo que está acontecendo agora. A interação acontece neste momento: o que fazemos agora está ligado a essa interação, que não é somente o que está acontecendo entre pessoas, mas também o que acontece dentro dos indivíduos. (NICO *et alii*, 2007,p.790).

Além disso, PINTO (2007) diz que a *Grounded Theory* rompe com a pesquisa tradicional na medida em que não apresenta a necessidade do pesquisador ir a campo com um modelo *a priori* e cheio de posições teóricas:

[...] na construção da teoria, o investigador não deve partir com um conjunto de conceitos preconcebidos, um quadro teórico fixo ou um desenho totalmente definido. Quando os conceitos e hipóteses tiverem emergido e forem validados pelos dados, o investigador poderá usar uma análise quantitativa se esta permitir desenvolver o processo de investigação. Os investigadores podem recolher dados através de entrevistas e observações, técnicas geralmente associadas a métodos qualitativos, e codificar os dados de forma a poderem ser estatisticamente analisados; mas a análise qualitativa não pretende uma simples quantificação de dados qualitativos, e sim um “processo não-matemático de interpretação”. (PINTO, 2007, p.163)

Nesse caso o pesquisador adotará uma postura construtiva no campo, reafirmando assim que o objetivo deste método não é reduzir a complexidade, fragmentando-a em variáveis, mas em vez disso aumentar a complexidade e incluir o contexto na análise, já que o objetivo deste tipo de pesquisa é elaborar uma explicação de um processo a partir das ações dos sujeitos estudados:

[...] *Grounded Theory* pretende ir além da descrição e gerar ou descobrir uma teoria, um esquema analítico abstrato de um processo, ação ou interação (Strauss & Corbin, 1990, 1998). O desenvolvimento da teoria pode ajudar a explicar a prática ou proporcionar um quadro para futuras pesquisas. Esta teoria não é preestabelecida, mas é gerada ou fundamentada nos dados dos participantes que experienciaram o processo. Desta forma, a *Grounded Theory* é investigação qualitativa – desenvolvida na área da Sociologia por Glasser e Strauss, em 1967 – na medida em que o investigador produz uma explicação geral, uma teoria de um processo, ação ou interação a partir das perspectivas dos participantes, inter-relacionando categorias de informação com base nos dados recolhidos dos indivíduos. (PINTO, 2007, p.163)

Em síntese, é neste polo da Metodologia Qualitativa que se “desenhará” a base teórica deste trabalho: a *Grounded Theory*, entendida aqui como uma teoria que vai valorizar as relações dos sujeitos a partir do seu presente, já que para esta os sujeitos agem influenciados pelo seu presente. Também entendida pelo aspecto do trabalho com os dados em que as concepções teóricas vão surgindo a partir destes e não de modelos estabelecidos *a priori*, sendo adotada no processamento dos dados a abordagem de cunho qualitativo.

Portanto, partindo destas concepções metodológicas que este trabalho vai pautar, como já foi dito, concordamos com LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012) na questão de entender a metodologia como espaço tripolar. Entendemos que as questões epistemológicas e teórico-morfológicas foram trabalhadas no capítulo sobre a Educação Histórica, já na questão técnica ressaltamos que nos utilizaremos principalmente do questionário e da análise de documento, e a partir da análise das respostas destes alunos é que tentaremos entender quais são as concepções dos alunos e quais as ideias mais referenciadas.

## 2. O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DAS NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS

Neste capítulo iremos trabalhar o processo de construção do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira nas narrativas historiográficas. Como justificativa para este encaminhamento, partilhamos da concepção de CASTEX (2007), ao alegar que grande parte dos significados dos conceitos substantivos existentes em manuais, nos currículos e nas narrativas dos professores e alunos é oriunda de interpretações produzidas pela historiografia. (CASTEX, 2007) Em virtude desta fundamentação, faz-se necessário entender como ocorreu o processo de construção daquilo que a historiografia entende como a Ditadura Militar, juntamente os debates, temas e sujeitos priorizados nestas narrativas.

Todavia é algo bastante desafiador, já que a temática da Ditadura Militar Brasileira é amplamente explorada dentro e fora dos meios acadêmicos, sendo necessário fazer um recorte nas obras a serem exploradas neste capítulo. Para isto, optamos por dois tipos de trabalhos: aqueles que têm a pretensão de explicar algum aspecto do período (é o caso das primeiras obras dos anos 1970 e 1980) e aqueles que abordam, a partir de metodologias da História, questões relevantes sobre o período (como a abordagem de novos sujeitos e da questão da construção da memória no presente sobre o período, nas obras dos anos 1990 até a historiografia contemporânea), ou seja, narrativas de caráter puramente memorialístico<sup>10</sup> ou jornalísticos<sup>11</sup> ficaram de fora desta análise.

Mesmo assim, deve-se deixar claro que estamos fazendo apenas um pequeno recorte, já que em termos de pesquisa acadêmica no campo da História este tema possui uma grande relevância, uma evidência disto é o número de dissertações e teses defendidas sobre a temática que estão presentes no banco de dados da CAPES totalizando 520 trabalhos:

---

<sup>10</sup> Falamos dos seguintes livros: D'ARAÚJO, Maria Celina, SOARES, Glauco Ary Dillon e CASTRO, Celso (intr. e org.). **Visões do Golpe: a memória militar sobre 1964**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994; D'ARAÚJO, Maria Celina, CASTRO, Celso (orgs.). **Ernesto Geisel**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997; GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

<sup>11</sup> GASPARI, Elio. **A Ditadura Envergonhada**, Vol. 1. Coleção As Ilusões Armadas, São Paulo: Companhia das Letras, 2002; GASPARI, Elio. **A Ditadura Escancarada**, Vol. 2. Coleção As Ilusões Armadas, São Paulo: Companhia das Letras, 2002; GASPARI, Elio. **A Ditadura Derrotada**, Vol. 3. Coleção O Sacerdote e o Feiticeiro, São Paulo: Companhia das Letras, 2003; GASPARI, Elio. **A Ditadura Encurralada**, Vol. 4. Coleção O Sacerdote e o Feiticeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

**Quadro 1** - Número de Teses e Dissertações defendidas com os conceitos substantivos Ditadura Militar, Regime Militar e Ditadura Civil-Militar:

<b>Conceito Substantivo</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
Ditadura Militar	222	60	282
Regime Militar	130	33	163
Ditadura Civil-Militar	61	14	75
<b>Total</b>			<b>520</b>

Como já fora mencionado, as obras têm seu recorte cronológico de publicação na segunda metade da década de 1970, no começo da chamada “Distensão” ou “Abertura” Política durante a presidência do General Ernesto Geisel e encerrando em 2014, dentro da “efeméride” dos 50 anos do golpe de março de 1964 e dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade.

Algo que se deve mencionar é que estas narrativas não se mantiveram imutáveis durante as quatro décadas que separam as suas produções, como se pode observar a seguir, pelo contrário há uma pluralidade de explicações, temáticas e conceitos utilizados. Mas porque estas mudanças ocorrem, sendo que os acontecimentos são os “mesmos”?

Primeiramente, temos que voltar a outra questão, por que as pessoas buscam explicações sobre o passado e a partir delas elaboram narrativas? RÜSEN (2001) explica isto pelo fato de que há uma necessidade humana de entender o seu tempo e as suas mudanças, com isto olhamos para o passado em busca de explicações para o nosso agir no futuro:

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. (RÜSEN, 2001, p.57)

Levando-se em conta o que foi observado, somos levados a acreditar que podemos tentar explicar essas mudanças a partir das concepções de RÜSEN (2001), quando argumenta que as mudanças das explicações sobre o passado são frutos destas mesmas necessidades de orientação no presente visando expectativas de ação no futuro, isto é, as questões e os contextos temporais mudam com o passar das décadas, por exemplo, questões em relação à memória só surgiram recentemente devido ao fato de que se passaram quase 30 anos do fim da Ditadura Militar, algo que seria improvável na década de 1970 ou 1980:

O modo com que a narrativa histórica mobiliza a memória da evolução temporal do homem de seu mundo no passado torna possível que as mudanças temporais experimentadas no presente ganhem um sentido, isto é, possam transpor-se para as intenções e as expectativas do agir projetado no futuro [...] As mudanças no presente, experimentadas como carentes de interpretação, são de imediato interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado; a narrativa histórica torna o presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro.[...] a narrativa histórica rememora o passado sempre com o respeito à experiência do tempo presente e, por essa relação com o presente, articula-se diretamente com as expectativas de futuro que se formulam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano. (RUSEN, 2001, p.63)

Portanto, o que objetivamos com esta “revisão bibliográfica” das narrativas da historiografia é ver como ocorreu esse processo de mudança, entendendo, a partir de RÜSEN (2001) que estas vão ocorrer devido a questões relativas ao tempo das publicações das obras e justificando que estas narrativas vão acabar influenciando de algum modo as concepções de professores e alunos, já que estas estarão presentes em livros didáticos ou paradidáticos, na Internet e nos currículos escolares.

### 2.1. *Anos 1970*

Dentro do contexto do período mais “repressivo” da Ditadura Militar Brasileira, entre 1964 e 1979, temos a publicação de dois livros que focam mais nas explicações dos acontecimentos de março de 1964, priorizando totalmente as questões políticas e considerando que o Golpe Civil-Militar tem suas origens ora nas revoltas tenentistas dos anos 20, ora na Revolução de 1930, tendo como sujeitos das ações os militares, com a participação dos civis por meio das marchas como algo que legitimou a ação destes.

Sendo das primeiras análises feitas sobre a Ditadura Militar Brasileira, o historiador estadunidense Thomas E. Skidmore<sup>12</sup> em *Brasil: De Getúlio a Castelo*, impresso em inglês em 1968 e em português em 1975, tem como objetivo em sua narrativa descrever como ocorreu a queda do Presidente João Goulart em 1964, fazendo uma construção explicativa que vai da tomada do poder por Getúlio Vargas em 1930 e encerra com o golpe de 1964.

SKIDMORE(1975) optou por retornar aos anos 1930 por “*achar impossível explicar o sistema político que Goulart trabalhava sem examinar as origens desse sistema na década seguinte à Revolução de 1930 e o processo de democratização que pôs fim a Ditadura de Vargas em 1945.*” (SKIDMORE, 1975, p.17), já que para o autor este histórico levará a três fatores que resultaram na queda de João Goulart: o radicalismo político do período aliado ao fracasso em criar instituições e processos políticos que pudessem canalizar e dirigir as rápidas mudanças sociais do Brasil (1975, p.18) e a crise econômica surgida depois de 1962, principalmente devido à dívida externa de curto prazo, os quais SKIDMORE (1975) denomina de fatores político, social e econômico. (SKIDMORE, 1975, p.18)

SKIDMORE (1975) aponta primeiro aquilo que SILVA (1975) também trabalha em sua narrativa: a crise institucional que o Brasil passava desde 1945, que vai ser a raiz do Golpe de 1964 para o autor: “[...] *devemos lançar mão do segundo nível de interpretação e encarar a queda de Goulart no contexto da crise institucional, que caracterizou as relações entre a política brasileira e a sociedade brasileira desde 1945*” (SKIDMORE, 1975, p.18).

Sobre os acontecimentos de 1964, o autor aborda no capítulo VIII denominado *Colapso Democrático (1963-1964)*, o surgimento de novas lideranças políticas “populistas” a partir de 1945, rompendo com a tradicional hegemonia de uma elite política, como Ademar de Barros, Jânio Quadros e João Goulart, considerada pelo autor como cada vez maior, todavia mal organizada. (1975, p.308) Porém, apesar dessa quebra de hegemonia política, não estavam claras quais eram as regras dessa política de massa. Devido a isso, depois do Plebiscito de 1963, Goulart enfrentara um dilema: seguir uma linha moderada ou manter o papel de político populista de seu passado? (1975, idem)

---

<sup>12</sup> É historiador, se formou em Oxford na Inglaterra e fez doutorado em Harvard, no EUA, sendo sua bibliografia focada em temas brasileiros, como a História Política e as questões raciais.

SKIDMORE (1975) soma essa indecisão de Goulart à radicalização dos extremos políticos: na esquerda a partir da UNE e Ligas Camponesas e na Direita nas conspirações de certos setores do Exército e da UDN e pela ação do IPES (1975, p.309-310). Além disso, em meados de 1963, os outros grupos que não estavam neste polo começaram a ficar temerosos com a escalada da inflação, com a pouca vontade de João Goulart em elaborar um programa de estabilização e também com as mobilizações das massas urbanas e rurais. Em síntese, o autor mostra que havia um quadro que tendia para uma solução de rompimento do sistema político de 1946, em suas palavras “*O consenso político no Brasil estava em desintegração. Elementos representativos das duas extremas proclamavam com frequência cada vez maior sua perda de fé na política democrática*” (SKIDMORE, 1975, p.310).

Ademais, para SKIDMORE (1975), João Goulart era considerado como um presidente fraco e suscetível às pressões dos grupos mais à esquerda, evidenciado pelo autor nos acontecimentos que antecederam a sua posse quando “[...] foi pressionado por Brizola e o General Machado Lopes” (1975, p.311) e, para o autor, foi o que provavelmente levou a parte moderada do Exército a apoiar o golpe:

A maioria moderada começou a considerar seriamente a acusação levantada por seus camaradas mais extremados de que Jango estava se bandeando para a posição mais esquerdista radical de seu cunhado e iria arrastar o Brasil a uma convulsão social. (SKIDMORE, 1975, p.321)

Portanto, para o autor, o golpe se explica pela junção de um presidente fraco, facilmente suscetível às ideias de seu cunhado, que estava posicionado mais à esquerda; a radicalização dos extremos políticos, caracterizado pelas ações da UNE e das Ligas Camponesas mais à esquerda e dos setores conspiradores da UDN e do Exército, articulado com a ação do IPES. Ainda o fato de que os setores que estavam ao centro, principalmente no Exército, moveram-se para a direita devido à concepção de incapacidade de Goulart de resolver os problemas econômicos e sociais.

Na narrativa de SKIDMORE (1975) podemos observar que os elementos civis já estavam presentes quando o autor menciona que havia uma multiplicidade de elementos civis na oposição a Goulart:

Os elementos civis que agora [Março de 1964] dirigiam a oposição a Jango compreendiam diversos grupos. Iam desde os de extrema-direita, em pequeno número, mas articulados [...] aos centristas receosos que Jango estaria pondo em risco o crescimento econômico [...] representados por Jornais como A Tribuna da Imprensa e pelo Cardeal Dom Jaime Câmara, enquanto os últimos eram representados por grupos como o IPES [...] e a Síntese, órgão dos católicos moderados, fruto da mentalidade reformista. (SKIDMORE, 1975, p.361)

Todavia, o protagonismo, para SKIDMORE (1975), estava na mão dos militares, considerados como os vencedores de 31 de março:

Quem eram os vencedores de 31 de Março? Os mais importantes entre eles eram os agressivos jovens militares. Insistindo em sua atitude anti-política não tinham nenhum desejo de pôr fim à sua intervenção, simplesmente entregando o poder político diferente de políticos civis [...] os militares “linha dura” tinham sido os mais antigos conspiradores e empreendido longa campanha para converter seus superiores. (SKIDMORE, 1975, p.368)

E isso é ressaltado na sua discussão sobre se o movimento de 31 de março fora Golpe ou Revolução<sup>13</sup>, ao ressaltar que a deposição de Goulart fora somente uma ação militar:

João Goulart foi deposto por uma revolta militar. Sua fuga não tinha sido uma ação da elite política civil. Ao contrário, os oponentes de Goulart no Congresso sequer haviam tentado procedimentos de *Impeachment*, pois sabiam que não iam contar com os votos necessários para vencer um tal teste [...] (SKIDMORE, 1975, p.370).

Sendo um dos primeiros estudos sobre os acontecimentos de 1964, indo até os anos 1930 para entender o sistema político que existia na década de 1960, podemos concluir que SKIDMORE (1975) explica o Golpe Militar dentro de um contexto de radicalização das forças políticas tanto de esquerda como de direita, de temor daqueles que estavam no centro da maneira que se conduzia a economia e das agitações destes dois polos.

O autor também trabalha com a ideia do Golpe como uma ação exclusiva dos militares, que somente entrara em ação devido à incapacidade dos políticos civis em “derrotar” João Goulart, considerado um presidente fraco e suscetível à influência dos radicais

---

<sup>13</sup> O que o autor não deixa claro, porque ele se focou mais nos acontecimentos dos dias seguintes a 31 de março.

mais à esquerda. Para o autor, os civis estavam na oposição a João Goulart, entretanto, o protagonismo na tomada de poder fora somente dos militares.

No mesmo período de publicação do livro de SKIDMORE (1975), publica-se livro *1964: Golpe ou Contragolpe?* de Hélio Silva,<sup>14</sup> caracterizando uma explicação de cunho político-militar ficando tão somente nos acontecimentos do dia 31 de março de 1964. Como metodologia de trabalho, ele utiliza uma série de entrevistas com políticos e militares e documentos do Congresso Nacional e das Forças Armadas para construir a sua narrativa sobre o que foi o golpe de 1964.

SILVA (1975) argumenta que, para ele o denominado movimento militar tem origem no temor do Brasil se tornar comunista, devido ao programa de reformas socializantes propostas por João Goulart, por isso não sendo somente um levante militar, mas uma agitação das massas. (p.18).

O autor volta a 1922 para explicar que o início do processo que culmina no “movimento de março de 1964”, deu-se na Revolta do Forte de Copacabana, quando os militares começam a ter um papel mais efetivo na política nacional, e que os militares de 1964 reivindicam essa origem (1975, p.17). Outro fator que explica o golpe de 1964 é a denominada separação entre o povo e sua representação: *“Essa crise tem como traço fundamental a separação cada vez maior entre a nação e sua representação, gerando os episódios dramáticos que assinalaram os últimos anos sobretudo a partir de 1954”* (SILVA, 1975, p.20)

Sob o mesmo ponto de vista, SILVA (1975) complementa dizendo que esta separação se vai evidenciar nas eleições que: *“[...] passaram a ser antes um elemento de protesto do que de afirmações políticas de natureza positiva, desde que se mostravam insuficientes para a organização do Poder.”* (SILVA, 1975, p.21). Isto é demonstrado por Silva, já que os partidos políticos majoritários do período (PSD, PTB e UDN) vinham perdendo força para alianças regionais que uniam em âmbito estadual legendas que eram rivais em termos nacionais:

---

<sup>14</sup> Hélio Silva (1904-1995), nascido no Rio de Janeiro, fora médico, jornalista e historiador. Escrevera 60 livros sobre a História Política da Primeira República, do período de Getúlio Vargas, e parando sua temática de História no Golpe Civil-Militar.

A análise minuciosa das eleições de 7 de outubro demonstra, porém, a derrocada acelerada dos partidos como instituições. Enquanto as três grandes alianças de legendas [...] concentraram 39% dos votos. [...] Cento e noventa e três deputados, alguns totalmente desconhecidos, elegeram-se por esse processo, num total de 409. (SILVA, 1975, p.26)

Outra motivação para a ação dos militares em 1964 é a questão do conflito entre lideranças de massas populistas que exigiam reformas sociais rápidas, que se manifestavam por meio de greves, e as estruturas de poder tradicionais que controlavam o Estado, que se utilizam das reformas de base como “espantalho” para assustar partes da sociedade. Com este conflito, seria inevitável a ação dos militares, nas palavras de SILVA (1975):

É este conflito de poder que ocupa o centro da luta política e torna impraticável a execução de qualquer programa por parte dos dirigentes. A existência desse conflito fundamental ameaça por fim o funcionamento das instituições básicas em que se apoia o poder. Assim, a intervenção militar teria de ocorrer, mais cedo ou mais tarde, dependendo de condições mais ou menos favoráveis ao golpe. (SILVA, 1975, p.27)

Outra questão importante na fala de SILVA (1975), que no futuro será desconstruída e problematizada pela historiografia, é a questão na ênfase na palavra Revolução de 1964, praticamente em todo o livro a denominação do Golpe Civil Militar utilizada é Revolução, como por exemplo, neste trecho em que o autor fala da participação dos estadunidenses no golpe: “*Se houvesse interferência americana no processo revolucionário brasileiro, não seria oficialmente por intermédio da representação credenciada do Embaixador Lincoln Gordon.*” (SILVA, 1975, p.29). O autor utiliza amplamente o termo revolução em sua narrativa, ao denominar partes (A revolução vem de Minas, parte V) e capítulos do livro (A Revolução no Rio Grande do Sul).

Contudo, devemos contextualizar a utilização do termo por SILVA (1975), posto que na década de 1970 fosse o termo corrente para se descrever o fato de março de 1964 e essa desconstrução do termo só viria a ocorrer com estudos posteriores, já no final do período da Ditadura Militar para enfatizar a questão das violências e da falta de legitimidade popular. A questão da utilização do termo Revolução ou Golpe é explicável pela natureza das ações do regime que toma o lugar de outro por meio de uma ação militar, nas palavras do historiador Luiz Antônio Dias:

A diferença básica de uma revolução ou de um golpe militar está no senso comum de que revolução é quando se tem apoio popular, enquanto que um golpe é praticado por um grupo que atua distante dos interesses da nação, defendendo posições da elite dominante. Normalmente uma revolução acontece com a tomada de poder para a implantação de medidas associadas ao avanço social, para a maioria esmagadora da população, sobretudo dos mais fracos. Não se faz revolução conservadora. No máximo, se faz uma contrarrevolução. Os militares brasileiros trazem a crença de que tiveram apoio popular no processo de 1964 ou até que praticaram uma contrarrevolução, já que eles acreditavam que havia uma revolução comunista em marcha. (DIAS, 2014, em <<http://oglobo.globo.com/brasil/entenda-diferenca-entre-golpe-revolucao-12018610>>)

Para SILVA (1975), o movimento de 1964 vai provocar uma mudança do papel que os militares exerciam até então, chamada pelo autor de *Poder Moderador*, em que se derrubava o presidente mas não se ocupava o poder (o que ocorreu em 1945 e 1954), por causa da confiança que os militares tinham na capacidade dos civis em governar. O autor fala que este papel acaba em 1964, em virtude das mudanças que a sociedade brasileira vinha sofrendo, recorrendo às ideias do sociólogo americano Jose Nun, ao afirmar que quanto mais “avançada” a sociedade se torna, mais conservador e reacionário se torna o papel dos militares (SILVA, 1975, p.30).

Encerrando a sua narrativa sobre o que foi março de 1964, o autor enfatiza a questão da participação civil, mas que na obra fica somente presa à participação do IBAD/IPES e das marchas, sendo realmente os protagonistas do “Movimento de Março de 1964” os políticos e os militares. Em síntese, a narrativa de Hélio Silva sobre o período de 1964-1985 se restringe ao período anterior e ao golpe, não se aprofundando aos acontecimentos dos anos posteriores.

O autor trabalha com a perspectiva de inevitabilidade da tomada do poder pelos militares, já que o Brasil vivia um quadro de “falência dos partidos políticos” somado às agitações sociais e ao medo do comunismo por certas partes da sociedade brasileira, juntamente com a mudança do papel dos militares, deixando de ser um poder “moderador” e assumindo efetivamente o poder político no lugar dos civis. Já na questão dos “atores sociais”, o autor prioriza os militares e os políticos, apesar de justificar o golpe a partir de uma “agitação de massas”, observa-se uma menor preferência de trabalho com essas “massas”.

Isto posto, vemos que as narrativas sobre a Ditadura Militar nos anos 1970 optam por explicar o período a partir dos militares e dos políticos, enfocando nas origens do golpe e

utilizando como argumento a questão da crise institucional e do radicalismo dos extremos políticos, sendo que os civis são considerados como elemento justificador para os militares darem o golpe.

## 2.2. Anos 1980

As pesquisas sobre a Ditadura Militar no período dos anos 1980 abordam as questões sociais, mas dentro das razões do Golpe Civil-Militar de 1964, excetuando SKIDMORE (1988) que vai fazer uma das primeiras análises “globais” dos 21 anos, fazendo aquilo que conceituamos como “grande narrativa”.

Resultado de uma pesquisa realizada entre 1976 e 1980 para a tese de doutorado na Universidade de Glasgow, no Reino Unido, o livro *1964: a conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe*, de René Armand Dreifuss<sup>15</sup> é uma narrativa do tipo marxista, focando em qual teria sido o papel da burguesia no Golpe Civil-Militar de 1964, isto é, realizando um balanço do cenário político e das ações da burguesia até o golpe de 1964 e como essa burguesia agiu no pós-1964.

DREIFUSS (1981) inicia seu livro fazendo uma síntese da ação da burguesia dos anos 30 até as vésperas do governo Jango, intitulando um capítulo chamado “A Formação do Populismo”. Segundo o autor, novos centros econômicos no Brasil vão surgir nos anos 20, principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, forçando um deslocamento do poder político e econômico para estas regiões que juntamente com o processo de urbanização e de desenvolvimento industrial desestrutura o sistema político organizado sob uma oligarquia agro comercial que era hegemônica desde a implantação da república. (DREIFUSS, 1981, p.29)

Todavia, esta burguesia emergente não destruiu, nem política nem economicamente, as antigas classes agrárias para impor sua presença no Estado, pelo contrário, aceitou em grande parte os valores da elite rural, formando aquilo que o autor denomina de “estado de compromisso” ou “compromisso de classes”, mas que a coexistência era difícil, sendo marcada por crises entre 1932 e 1937, e que se sentia ameaçada por movimentos como o

---

<sup>15</sup> Uruguaio, formado em Ciências Políticas e História pela Universidade de Haifa, Israel. Em 74, obteve o mestrado em Política na Leeds University, na Grã-Bretanha. Em 80, obteve o PhD em Ciência Política na Universidade de Glasgow, também na Grã-Bretanha.

Integralismo e por “reações” das classes subordinadas como a formação da ANL. (DREIFUSS, 1981, p.30)

A partir do Estado Novo que se sacramenta a supremacia econômica da burguesia industrial e moldam-se as bases de um bloco histórico burguês, concentrando as energias nacionais, mobilizando recursos legitimados por noções militares de ordem nacional de progresso e reforçando a aliança de latifundiários e industriais. (DREIFUSS, 1981, p.31)

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Estado Novo se finda e o Brasil inicia um processo de democratização, que segundo Dreifuss, tinha muitas características do Estado Novo, como “[...] a posição privilegiada dos industriais dentro do Executivo e as relações autoritárias das classes dominantes com as classes trabalhadoras” (DREIFUSS, 1981, p.37), mas possuindo algumas mudanças como o restabelecimento do Poder Legislativo.

Durante o governo Dutra, que é apoiado pelo bloco de poder oligárquico-empresarial, a FIESP e CIESP se engajaram no apaziguamento das demandas dos trabalhadores, com a criação do SESI com o objetivo de combater o reaparecimento de organizações autônomas entre as classes trabalhadoras e de construir no seio do operariado urbano uma base ideológica de comportamento político em consonância com a sociedade industrial capitalista, outra característica, segundo Dreifuss, do período Dutra da ação do bloco oligárquico-empresarial é a repressão ao partido Comunista, considerado uma ameaça, a dissolução da CTB e a intervenção em 400 sindicatos. (DREIFUSS, 1981, p.38)

Na década de 1950, Getúlio Vargas retorna ao poder, mas ele tem a sua frente um congresso mais forte e politicamente mais importante, onde as diferentes frações das classes dominantes compartilhavam o governo. Era uma instituição regulada por conciliações e alianças. Apesar da supremacia industrial-financeira, a proeminência econômica dos empresários não se traduzia em hegemonia nacional política e ideológica, pois os interesses rurais permaneciam economicamente poderosos. (DREIFUSS, 1981, p.40)

Com o suicídio de Vargas e a eleição de Juscelino Kubistchek, Dreifuss argumenta que há uma coligação de forças sociais baseada na expansão da indústria no Brasil, onde se incorporava a burguesia industrial, um setor da burguesia comercial especializado no comércio de produtos industriais locais, profissionais liberais, administradores, políticos urbanos e sindicalistas.

Como resultado disto, as indústrias automobilísticas, de construção naval, produtos químicos, farmacêuticos, maquinaria, produtos elétricos e celulose foram as matrizes da formação de uma burguesia associada ao capital estrangeiro e para o autor, o acesso à tecnologia e técnicas gerenciais estrangeiras e à ajuda financeira transnacional seria a solução para a falta de acumulação primitiva de capital e também tratamento de choque para uma economia ainda agroexportadora. (DREIFUSS,1981, p.43).

Para DREIFUSS (1981), o período JK vai se caracterizar por um Congresso que era o foro para a denúncia da penetração multinacional e, ao mesmo tempo, onde as classes trabalhadoras se manifestavam e controlavam o Executivo. O autor também defende que o aparelho repressivo do Estado se desenvolveu ocorrendo uma crucial mudança ideológica das Forças Armadas, passando da defesa do território nacional para uma estratégia de contra insurreição e hostilidade internas. Em contraste, há um crescimento da consciência coletiva dos trabalhadores proporcionado pelo desenvolvimento industrial, ilustrada pelo fortalecimento das Ligas Camponesas que mobilizava as massas de trabalhadores rurais. (DREIFUSS,1981, p.45).

O autor encerra seu quadro chegando aos anos 60, que é caracterizado por um debate entre as classes trabalhadoras urbanas e rurais e os interesses multinacionais e associados, observando o governo João Goulart como uma tentativa frustrada de manobra “bonapartista civil” para tentar resolver as contradições entre a classe trabalhadora que fazia do Congresso uma plataforma cada vez mais eficiente para expressão de seu interesse em oposição direta ao bloco oligárquico industrial e contra interesses multinacionais. Para o autor, este bloco multinacional lançou uma engenhosa e bem arquitetada campanha para conseguir um novo arranjo político que expressasse seus interesses então bloqueados.

Em resumo, DREIFUSS (1981) considera que o Golpe Civil-Militar de março de 1964 fora uma ação de classe da burguesia brasileira associada a este bloco multinacional. Essa classe burguesa descrita pelo autor englobou a maioria das classes dominantes, incluindo a burguesia “nacional”, da qual muitos partidos, inclusive o PCB, esperavam um comportamento nacionalista e reformista. Contrariando tal expectativa, a burguesia “nacional” assistiu passivamente e até mesmo apoiou a queda de Jango, condenando a alternativa nacionalista. A burguesia, a despeito de sua própria posição, ajudou a ancorar firmemente o Estado brasileiro à estratégia global das corporações multinacionais. (DREIFUSS, 1981, p.47)

DREIFUSS (1981) demonstra que essa ação se iniciou após a associação de certa parte da burguesia às corporações multinacionais, que ao assumir a liderança dos principais setores da economia, organizou grupos de pressão e federações de classe, escritórios técnicos e anéis burocrático-empresariais, com o objetivo de conseguir que seus interesses tivessem expressão no governo. (DREIFUSS, 1981, p.104)

Do mesmo modo, os interesses multinacionais e associados consideraram outras formas de representação além do controle da administração paralela ou do uso de lobby sobre o Executivo. Eles desejavam compartilhar do governo político e moldar a opinião pública, assim o fazendo através da criação de grupos de ação política e ideológica, sendo os de maior expressão o IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática e o IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (DREIFUSS, 1981, p.102).

DREIFUSS (1981) afirma que o IPES/IBAD, apesar de sua rica ação política nos vários setores de opinião pública e de suas tentativas de reunir as classes dominantes sob seu comando, foi incapaz de impor-se na sociedade por consenso, todavia obteve êxito por meio de sua campanha ideológica e política de esvaziar o apoio ao Executivo e foi capaz de estimular uma reação generalizada contra o bloco que estava no poder (1981, p.337-338).

Uma questão interessante na obra de DREIFUSS (1981) aparece a denominação de Golpe Civil-Militar, devido à ação do IPES/IBAD nestes acontecimentos, ou de acordo com o autor: *“O que aconteceu em 31 de março não foi um mero golpe militar, mas um movimento civil-militar. O complexo IPES/IBAD e os oficiais da ESG organizaram a tomada do aparelho do Estado e estabeleceram uma nova relação de forças políticas no poder”* (DREIFUSS, 1981, p.397).

Na conclusão de *“1964: A Conquista do Estado: Ação Política, Poder e Golpe de Classe”*, DREIFUSS (1981) caracteriza não só sua visão sobre o golpe de 1964, mas também a sua concepção do que foi a Ditadura Militar Brasileira: um período de hegemonia dos interesses associados do capital nacional e estrangeiro, mas também de um bloco de poder organizado pelo IPES/IBAD, em resumo: um Golpe Civil-Militar que partiu da aliança de uma elite econômica e política que tem como origem o IPES/IBAD:

O Novo estado estabelecido em 1964 agiu, não só em nome do bloco de poder financeiro-industrial multinacional e associado, mas também sob o comando do bloco de poder vigente organizado pelo IPES [...] Em suma, IPES representava, de forma orgânica, o poder dos interesses multinacionais

e associados com uma visão estratégica que transcendia interesses restritos de companhias específicas ou grupos sociais e capaz de formular diretrizes políticas que beneficiavam todo o bloco. (DREIFUSS, 1981, p.509)

Em suma, DREIFUSS (1981) explica a Ditadura Militar Brasileira voltando à formação de uma elite econômica e à sua ação até o período João Goulart, caracterizada principalmente pela associação com o poder político, mas não possuindo efetivamente o controle do deste. O controle só vai se efetivar na primeira parte dos anos 1960 por meio da ação do IPES/IBAD que ao organizar um bloco de poder político resultou no Golpe Civil Militar de 1964 e na tomada efetiva do poder.

Em 1988, Thomas Skidmore lança a segunda parte de sua análise do período de 1964-1985, denominado “*Brasil: De Castelo a Tancredo*”, sendo o primeiro livro desta revisão bibliográfica que vai abordar a “totalidade” destes anos. Como foi característico em “*Brasil Getúlio a Castelo*” (1975), o autor vai dar ênfase às questões políticas, econômicas e militares em sua narrativa.

Escrito nos primeiros anos após o fim da Ditadura Militar, especificamente durante a Assembleia Nacional Constituinte, o autor vai justificar o trabalho com esta temática dizendo que “[...] *só é possível entender a democracia da Nova República se compreender em profundidade a era autoritária – tanto a repressão quanto a oposição armada – da qual ela surgiu*” fazendo assim um tipo de “relação presente passado” (SKIDMORE, 1988, p.13) e dando como exemplo o fato de que José Sarney e Ulysses Guimarães, então Presidente da República e da Câmara dos Deputados tinham feito suas carreiras no período da Ditadura Militar.

Um ponto central da narrativa de SKIDMORE (1988) é o protagonismo dos militares, principalmente nas ações dos presidentes e daqueles que lhes cercam, sobretudo quando o autor fala dos acontecimentos de março de 1964, já que para o autor, as forças civis foram incapazes de derrubar Goulart:

[...] a deposição de Goulart foi primeiro e sobretudo uma operação militar. As forças civis contrárias ao seu governo não puderam impedir uma guinada para uma estratégia nacionalista radical. No máximo poderiam ter fomentado uma confrontação crescente em áreas sensíveis [...] foi a relativa fraqueza das forças civis adversárias do presidente que levaram oficiais de alto nível a concluir que somente om sua intervenção podia salvar o Brasil de uma prolongada guerra civil (SKIDMORE, 1988, p.44).

O papel dos civis na narrativa de SKIDMORE (1988) sempre aparece menor se comparado ao espaço que ele dá às questões políticas e econômicas, como por exemplo, na questão do apoio ao golpe, somente há rápidas citações aos apoios dos principais meios de comunicações e da hierarquia da Igreja Católica ao golpe, considerado como algo “entusiasticamente festejado” por estes setores (SKIDMORE, 1988, p.63).

Com o passar dos capítulos e dos generais-presidentes, os civis começam a ter um papel mais ativo, começando com perda do apoio da Igreja Católica e da OAB no governo Costa e Silva, as mobilizações dos estudantes universitários e as greves de 1968 (p.150-160). Todavia, essa maior participação civil perde força no capítulo do governo Médici, ligando a participação da sociedade ao estado da economia, já que durante este governo (e a Ditadura Militar inteira) a população, segundo o autor, não sentia falta de participar da política:

Para milhões de brasileiros, na verdade, os anos Médici provavelmente pareceram pouco diferentes dos que os precederam. O grau relativamente baixo de participação política anterior, mesmo antes da deposição de João Goulart em 1964, significava que muitos (talvez a maioria) dos brasileiros do setor intermediário não estavam grandemente incomodados com a perda de suas opções políticas (SKIDMORE, 1988, p.309).

O papel dos civis, só vai ganhar força novamente na narrativa de SKIDMORE (1988) nos movimentos pela Anistia e nas Diretas Já, isto é, com o passar da abertura política e os governos Geisel e Figueiredo, os atores sociais da narrativa passam dos militares, políticos e tecnocratas para a sociedade civil em si.

Um ponto presente nesta “grande narrativa<sup>16</sup>” é a questão das várias formas de violências, como as cassações e perseguições nos momentos após o sucesso do golpe:

Nos seis meses seguintes [*de 1968*] o governo promulgou uma série de atos institucionais, atos suplementares, e decretos, todos visando a aumentar o controle do executivo e militar sobre o governo e os cidadãos. O Congresso fora expurgado, primeiro de 37 deputados da ARENA, depois de outros 51 parlamentares, começando com Márcio Moreira Alves e Hermano Alves. (SKIDMORE, 1988, p.167)

---

<sup>16</sup> Consideramos uma grande narrativa um texto que tenta abarcar “todo” um período, como no caso dos livros de SKIDMORE (1975,1988) os anos que antecederam o golpe e a Ditadura Militar.

E também, de um modo bastante superficial, a questão das torturas realizadas:

O número de detidos em consequência do golpe só pode ser estimado, pois não se divulgaram dados oficiais a respeito, provavelmente o total variou entre 10.000 e 50.000. Muitos foram libertados dentro de dias, e outros, de semanas, Chegaram talvez a centenas os que sofreram torturas prolongadas (mais de um dia ou dois dias). [...] No entanto, permanecia o fato de que elementos da polícia e das forças armadas, devidamente autorizados, recorreram à tortura (SKIDMORE, 1988, p.58).

Por outro lado, SKIDMORE (1988) não tem uma concepção exata de como denominar o golpe de março de 1964, em grande parte do livro (e nos títulos dos capítulos) o autor utiliza o termo “Revolução” de 1964 (1988, p.19) já em outras partes chama apenas de Golpe, isto talvez possa ser explicado pelo fato de que o autor enfatiza a maneira em que os militares viam o seu regime como “democrático”:

Castelo advertia para uma “furtiva conspiração” entre os militares radicais, advertência que não deixou de repetir nos meses seguintes. Em fevereiro de 1966, ele disse aos seus ministros militares que temia a emergência de uma Ditadura Militar. (SKIDMORE, 1988, p.104)

Dessa forma, a narrativa que SKIDMORE (1988) elabora sobre os anos de 1964 a 1985 se caracteriza na forma de uma “grande narrativa”, enfocando as político-econômicas, e relatando uma forte hegemonia militar no período, que todavia contou com uma participação civil a partir dos tecnocratas e com a população a partir do momento em que este inicia o processo de reabertura.

Em síntese, na questão das explicações e dos sujeitos analisados, observamos algumas diferenças: DREIFUSS (1981) opta por uma explicação de cunho marxista, voltando aos anos 1930 para explicar a construção de uma burguesia que vai ter um papel ativo no golpe por meio do IBAD/IPES, órgão considerado fundamental na formação das lideranças dos primeiros anos da Ditadura Militar; já SKIDMORE (1988) faz uma das primeiras grandes narrativas que abrange os 21 anos do período, tendo como sujeitos os militares e suas ações políticas, mas enfocando a questão da violência da ação destes.

Portanto, podemos observar três questões presentes nas narrativas sobre o período da Ditadura Militar: a primeira é que a ação da burguesia, por meio do IPES, começa a ser estudada, principalmente por DREIFUSS (1981), que vai dar uma visibilidade importante a

este na formação das lideranças dos primeiros anos da Ditadura, portanto o enfoque nas explicações passa a ter um viés econômico misturado nas questões políticas e também questões como o apoio da sociedade ao Ditadura e as violências praticadas pelos agentes destes começam a ser trabalhadas, como é mostrado por SKIDMORE (1988).

Por outro lado, os sujeitos são praticamente os mesmos, militares e políticos, ganhando um novo sujeito, a burguesia, continuando com o tipo de explicação presente nos anos 1970, em que a sociedade civil é vista como apenas uma “desculpa” para o Golpe. O nosso terceiro ponto é que permanece o foco nas questões sobre o Golpe, sendo que o período global da Ditadura Militar começa a ser explicado no fim dessa década com SKIDMORE (1988).

### 2.3. Anos 1990

Nos anos 90, as narrativas sobre a Ditadura Militar ganham uma nova dimensão, já que novas abordagens são adotadas com os personagens que são trabalhados nas narrativas das décadas anteriores, por conseguinte priorizam-se os temas como o papel do movimento estudantil, dos movimentos de guerrilhas<sup>17</sup>, das oposições não-armadas, e das classes médias, não somente no golpe, mas durante todos os 21 anos de Ditadura Militar.

Neste sentido, destaca-se a coletânea de textos organizado por Maria Celina D’Araujo intitulado *21 anos de Regime Militar*, publicado em 1994, que aborda estes anos numa perspectiva temática.

Já na apresentação do texto, podemos observar que a organizadora da coletânea utiliza questões do presente (os sucessivos escândalos políticos nas presidências de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco) para justificar o trabalho com a temática, já que segundo a organizadora o Regime de 1964 tinha sua parcela de “culpa” nestas crises.

[...] houve um retrocesso institucional: durante mais de duas décadas a democracia regrediu. Os partidos não evoluíram, e a legislação eleitoral, cada vez mais casuística, deixou marcas que ainda dificultam nossa evolução política. [...] A descrença na política com um canal legítimo de representação dos interesses da população continuou após a redemocratização. A crise ética

---

<sup>17</sup> Sobre este tema ver CUNHA, Maria de Fátima, **Eles ousaram lutar... A esquerda e a Guerrilha nos anos 60/70**. EDUEL, 1998.

que espocou nos anos 90 se deve, em muito, a esses fatores, e as iniciativas para reverter esse quadro vem demonstrando um anseio de reconstrução político do país. (D'ARAUJO e SOARES, 1994, p.1).

Conceitualmente, D'ARAUJO e SOARES (1994) consideram o período como de hegemonia política dos militares, algo que para a autora é inédito, já que pela tradição os militares só derrubavam os governos (como em 1930, 1945 e 1955) e logo entregavam o poder aos civis, esse controle do poder executivo é tão impactante que vai influenciar até mesmo dentro das próprias organizações militares envolvidas neste processo.

Foi, a primeira vez, que o país se defrontou com um governo inequivocamente controlado pelos militares, com claras e intensas repercussões para a nossa trajetória institucional, inclusive com fortes reflexos dentro da corporação militar. (D'ARAUJO e SOARES, 1994, p.2).

Por outro lado, D'ARAUJO e SOARES (1994) consideram muito relevante a participação civil como força de apoio a este regime, calcado principalmente na questão do combate ao comunismo:

O Regime, como se sabe, contou também com uma forte e consistente base civil. O consentimento civil [...] não foi desprezível. Setores empresariais e políticos apegaram-se ao setor militar partilhando de uma inabalável convicção de que tal aliança era imprescindível para livrar o país da ameaça comunista. (D'ARAUJO e SOARES, 1994, p.3).

Dos capítulos deste livro, optamos por escolher o texto de Gláucio Ary Dillon Soares<sup>18</sup>, sociólogo de formação, fazendo uma análise a partir de entrevistas com os militares envolvidos nos acontecimentos de 1964, tendo como hipótese que o pensamento dos militares se descola das várias explicações das origens sobre o golpe, isto é, criticando leituras como a de DREIFUSS (1981). Para o autor, a linha de pensamento dos militares se descola da “sociedade civil”:

O papel dos militares na revolução que viria teria que ser subestimado. Dada a suposição de que, no Brasil, os atores revolucionários e contrarrevolucionários seria os mesmos recomendados pelas teorias,

---

<sup>18</sup> Gláucio Ary Dillon Soares estudou Sociologia e Ciência Política na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1958), graduação em Direito – Universidade Cândido Mendes (1953-57), mestrado em Direito – Tulane University (1958-59) e doutorado em Sociologia – Washington University at St Louis, Mo (1962-65). Atualmente é pesquisador do IESP/UERJ.

quaisquer outros - cuja desagradável e inesperada presença não pudesse ser negada - teriam que agir a serviço dos atores "clássicos", sem tirar nem pôr. Assim, autores diferentes colocaram os militares a serviço seja da aristocracia, seja da burguesia, seja das classes médias. A autonomia dos militares foi sistematicamente subestimada. Como resultado, foram grosseiros os erros de avaliação da situação militar. (SOARES, 1994, p.13)

Seguindo nesta crítica às explicações “econômicas” do golpe, SOARES (1994) considera que fora um golpe somente militar, isto é, possuindo força independente de apoios da classe média ou da burguesia:

As interpretações iniciais do golpe militar enfatizam suas causas econômicas, em parte devido a predisposição genética de aceitar explicações econômica, em parte devido à relativa simultaneidade do fim da etapa fácil da substituição de importações e da eclosão de regime militares na América Latina. [...] O Golpe, porém foi essencialmente militar: não foi dado pela burguesia ou pela classe média, independentemente do apoio que estas lhe prestaram. (SOARES, 1994, p.27)

SOARES (1994) segue nesta linha ao argumentar que a forma de pensar dos militares teria componentes muito simples o que esta mentalidade aliado ao medo do comunismo poderia ter motivado a darem o golpe:

Não me resta dúvida de que a maioria dos militares que participaram do golpe percebia o governo Goulart como infiltrado de comunistas e João Goulart como muito influenciado por eles. [...] O "perigo comunista" foi uma das principais razões explicativas do golpe para todos os autores militares. [...] A mente militar é mais simples do que as teorias explicativas do golpe. Ela girava em torno de uma noção muito particular (das instituições militares) e exigente de ordem, previsibilidade; ela rejeita e não consegue conviver com o conflito social, desenvolveu num ambiente ferozmente anticomunista e é extremamente ciosa da autonomia da corporação e da hierarquia dentro dela. (SOARES, 1994, p.30-47)

Para confirmar esta tese, o autor trabalha com os registros das entrevistas e as memórias de personagens militares que participaram dos acontecimentos do período como: Olímpio Mourão Filho, Jaime Portela de Mello, Antônio Carlos Murici e Cordeiro de Farias, fazendo uma análise de discurso para ver quais seriam suas explicações para o Golpe, chegando à conclusão que as motivações presentes nestas eram o medo do comunismo e a quebra de hierarquia nas Forças Armadas.

Por outro lado, o historiador Boris Fausto, no livro *História Geral da Civilização Brasileira*, publicado em 1997, ressalta que a participação popular foi fundamental para a criação de um clima político favorável para a ação dos militares, sendo que a quantidade de pessoas que se mobilizaram não é nada desprezível: 500 mil pessoas se manifestaram em São Paulo contra o Governo federal; a 2 de abril de 1964, um milhão de pessoas comemoram publicamente, no Rio de Janeiro, o Golpe de Estado do 1º de abril. (FAUSTO, 1997, p.594)

FAUSTO (1997) trabalha com um conceito importante sobre a classe média, ela fora uma força contrarrevolucionária, possuindo uma característica muito complexa (havendo classes médias), e que possuía fortes conotações anticomunistas e antipopulares, ou seja, o autor de certa maneira, adota para classe média certo discurso de viés econômico, ao considerar que esta fora mobilizada por uma classe dominante:

A organização contrarrevolucionária da alta classe média liberal - sem dúvida, a fração da classe média predominante nas manifestações golpistas de 1964 - se caracteriza, desde logo, como antipopular e anticomunista. De um vasto, a classe dominante tenta criar um vasto e intenso "movimento feminino", capaz de exprimir, através de campanhas cívicas e manifestações públicas, uma oposição "maciça" à ascensão popular. [...] De outro lado, a organização de outro setor da alta classe média liberal - os profissionais liberais - que se faz a partir da defesa das instituições democráticas. (FAUSTO, 1997, p.596)

Mas, para o autor, existe uma complexidade dentro desta classe média, não sendo homogênea, visto que a parte baixa da classe média apoiava os projetos de reforma de João Goulart:

[...]o alinhamento de parte da baixa classe média com as classes populares, em torno do programa de "reformas de base" não deve ser mal interpretado: não se trata de uma posição propriamente dita, isso se deve ao fato de que a estratégia de lutas antifeudal e antiimperialista, definidas pelo PCB, em nada fere suas tendências estatistas, ao entregar a direção dessa luta ao próprio Governo federal. (FAUSTO, 1997, p.599)

FAUSTO (1997) ressalta que, com os processos de desenvolvimento econômico dos anos 50 e 60, vai emergir uma nova classe média que possui concepções diferentes da classe média tradicional, que vai ser fundamental na Ditadura Militar - os tecnocratas:

[...] novas camadas da classe média, de existência recente, também manifestaram, em 1964, a sua oposição à ascensão do movimento popular, o seu anticomunismo sendo alimentado por um autoritarismo diferente do autoritarismo de crise da classe média liberal, trata-se, na verdade, de uma

concepção autoritária da sociedade e da política, realimentada permanentemente pela posição dos membros desta fração, dentro da empresa capitalista (FAUSTO, 1997, p.602)

Outro trabalho deste período é o texto “*Carro-Zero e Pau-de-Arara: o Cotidiano da Oposição de Classe Média ao Regime Militar*” texto dentro da coleção *História da Vida Privada no Brasil*, publicado em 1998, cuja autoria é de Maria Hermínia Brandão Tavares de Almeida<sup>19</sup> e Luis Weis<sup>20</sup>, que salienta a oposição de parte da classe média, focando principalmente nas questões da vida privada.

O relevante deste tipo de abordagem é a questão da multiplicidade de experiências dentro dos 21 anos da Ditadura Militar, já que a sociedade e a cultura brasileira sofreram grandes transformações nestas duas décadas, portanto não podemos pensar homogeneamente a sociedade brasileira neste período, neste caso os autores destacam a questão da oposição, mas pensamos que esta abordagem é válida para pensar todos os aspectos históricos do período:

Por certo, as experiências, subjetivas e objetivas, da condição de adversário do poder militar variaram amplamente desde o dia em que João Goulart, o presidente civil do ciclo de 1946, fugiu para o Uruguai até o dia em que João Figueiredo, o último general-presidente do ciclo de 1964, saiu pela porta dos fundos do Palácio do Planalto. A dinâmica política do regime, o salto modernização capitalista, ocorrido no período e, por último, porém, não menos decisivo, as percepções, ideias e utopias predominantes na heterogenia e briguenta família oposicionista definiram o modo pelo qual tais experiências foram vividas nas fronteiras imprecisas entre o público e o privado (ALMEIDA E WEIS, 1998, p.328).

Outra questão importante é a dualidade que esta oposição, e que achamos válida para pensar a sociedade brasileira inteira no período: falta de liberdades civis por um lado e grandes oportunidades/avanços econômicos por outro:

---

<sup>19</sup> É pesquisadora sênior do Cebrap e professora titular aposentada do Departamento de Ciência Política da FFLCH-USP e do Instituto de Relações Internacionais, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Relações Internacionais e em Ciência Política da USP. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1969), doutorado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1979) e pós-doutorado na University of California, Berkeley (1984). Cientista Política, tem experiência nas áreas de políticas públicas e instituições políticas, especializando-se principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, opinião pública e política externa.

<sup>20</sup> É jornalista

A combinação de autoritarismo e crescimento econômico deixou a oposição de classe média ao mesmo sob o chicote e o afago [...] a realidade era uma sucessão de conflitos morais, impulsos, sentimentos e pensamento contraditórios. De um lado a rejeição da ordem ditatorial; o horror (e o pavor) da tortura; o desconforto bilioso e persistente com o cotidiano contaminado pela prepotência que descia do Planalto se derramava pelas planícies [...] De um lado, a proliferação de novas profissões e atividades bem remuneradas para quem tivesse um mínimo de formação, abrindo portas à efetiva possibilidade de acesso a posições confortáveis na sociedade aquisitiva em formação. De um lado, não perder um número dos jornais alternativos. De outro, para os novos aquinhoados, investir na bolsa. De um lado, comprar um televisor a cores, deixando o preto e branco para a empregada. De outro, torcer contra o Brasil no final da Copa. De um lado ter dinheiro para fazer turismo na Europa. De outro, ter medo de não receber o visto de saída (ALMEIDA E WEIS, 1998, p.328).

Portanto, em sua narrativa sobre, ALMEIDA e WEIS (1998) realçam a complexidade das relações sociais no Brasil daquele período, onde, em certos pontos, havia uma negociação dos limites destas relações, como no caso da censura aos jornais:

De certo modo como a resistência francesa à ocupação alemã na Segunda Guerra Mundial, a oposição da imprensa brasileira ao regime de 1964 parece ter sido mais idealizada do que entendida nas suas devidas proporções – e contradições. Durante a maior parte do tempo, as relações com o poder [...] caracterizaram-se não pela contestação retilínea a asfixia das liberdades públicas, mas por um labirinto de acertos, negociados e renegociados sem cessar entorno do que poderia ser noticiado e como. (ALMEIDA E WEIS, 1998, p.352).

Um ponto interessante de ALMEIDA e WEIS (1998) é a ideia do agir político no período envolver outros âmbitos da vida das pessoas engajadas na oposição, isto é, o agir político acontecia juntamente com os estudos, a vida familiar, a vida sentimental, etc.:

[...] ser de oposição significava desenvolver formas de participação política compatíveis com a rotina cotidiana: trabalho ou estudo, família, amores, amizades, entretenimento. Mas nem quando o exercício da oposição coexistia com a vida privada esta ficava imune a sua presença: o resultado desse inevitável entrelaçamento era um equilíbrio frágil, uma tensão sempre pronta a estalar. (ALMEIDA E WEIS, 1998, p.338).

Os autores dão como exemplo as universidades como ambientes em que havia essa mistura de agir político com a vida privada:

Sob o autoritarismo, a universidade era o ambiente onde política e vida privada se confundiam numa experiência única – e inédita – para um expressivo número de estudantes. Pois, naqueles anos, a política tinha a ver com tudo o que representava para um jovem o fato de entrar numa faculdade: Novos hábitos, novas amizades, novos gostos, novos conhecimentos, novas convicções. (ALMEIDA E WEIS, 1998, p.364).

Deste modo, para os autores, o público e o privado daqueles que faziam oposição à Ditadura Militar se misturavam de formas diferentes, fazendo que houvesse mudanças no modo de viver destas pessoas:

Quaisquer que fossem os valores e os estilos de vida efetivo dos intelectuais, profissionais liberais e estudantes da oposição, a vida política se derramava sobre a rotina diária e as relações pessoais, de forma ora sutil ora brutal. Mesmo quando o envolvimento com a oposição se limitasse à solidariedade aos opositoristas de tempo integral, o cotidiano se alterava. (ALMEIDA E WEIS, 1998, p.400).

Além desse inovador enfoque que ALMEIDA e WEIS (1998) dão ao período, eles trazem para a discussão a questão das mudanças culturais do período, que para os sujeitos de sua narrativa serão aqueles que vão sofrer os efeitos destas:

[...] a classe média intelectualizada viveu mais intensamente que outros setores as mudanças comportamentais que acompanharam o processo de modernização socioeconômica do país e constituíram nos célebres anos 60 a cultura das novas gerações urbanas. (ALMEIDA E WEIS, 1998, P.399).

Portanto, nestes trabalhos que investigam sobre a Ditadura Militar podemos observar algumas questões e mudanças importantes. A primeira é que destacam temas e sujeitos que não eram trabalhados tão profundamente nas grandes narrativas das décadas anteriores: como sindicatos, movimentos de guerrilhas, empresários, etc. e aqueles que já eram trabalhados, passam por novas abordagens, como nos casos das classes médias e dos militares; e em terceiro lugar, passam a surgir trabalhos que objetivam outros aspectos das mudanças e ações socioculturais no período, como no caso das oposições e suas complexas relações.

#### 2.4. *Anos 2000*

A historiografia sobre a Ditadura Militar nos anos 2000 terá algumas características próprias em relação às décadas anteriores, a primeira é a “explosão” de trabalhos, seminários e dossiês de revistas sobre este período. A segunda é a que questões que não tinham sido

abordadas em décadas anteriores ainda continuam com força neste período, como um maior foco na questão da participação dos civis no golpe e na memória que se construiu nos anos após a Ditadura Militar.

Além disso, mantém a abordagem de sujeitos ainda não trabalhados na História da Ditadura Militar, assim como a ideia de que a esta tinha se apropriado de coisas e sistemas, ressignificando estes para os seus objetivos políticos.

Daniel Aarão Reis Filho, em “*Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedades*” (2000)<sup>21</sup> trabalha a questão da construção das memórias feitas na década e meia após o fim da Ditadura Militar, que para o autor é bastante problemática, pois há uma construção de memória que esquece questões importantes e exalta outros pontos que precisam ser problematizados.

Uma das primeiras questões que o autor levanta é que a memória construída é dicotômica e simplificada, de modo que a Ditadura Militar é representada pelos Anos de Chumbo e a Nova República sendo algo totalmente oposto e distante:

Sobre o período, de modo geral, a memória da sociedade tendeu a adquirir uma arquitetura simplificada: de um lado, a Ditadura, um tempo de trevas, o predomínio da truculência, o reino da exceção, os chamados *anos de chumbo* [Grifo do Autor] De outro, a *nova* república, livre, regida pela Lei, o Reino da cidadania, a sociedade reencontrando-se com sua vocação democrática. (REIS FILHO, 2000, p.7)

E foi este tipo de memória que levou a uma atitude de diminuir a importância do período, e juntamente com uma atitude de esquecimento, resultam em um processo de ruptura entre o presente e o passado, isto é, que o período não tem impacto no presente:

A Ditadura Militar foi e tem sido objeto de escárnio, desprezo ou indiferença, atitudes que tendem a estabelecer uma ruptura drásticas entre o passado e o presente, quando não induzem ao silêncio e ao esquecimento de um processo, contudo, tão recente e tão importante de nossa história. (REIS FILHO, 2000, p.9)

Este tipo de ruptura é contestado por REIS FILHO (2000), já que muitas coisas advindas do período militar foram “herdadas” pela Nova República, como os grandes

---

<sup>21</sup> Historiador, é Doutor em História Social pela USP (1987) sendo professor titular de História Contemporânea da Universidade Federal Fluminense.

conglomerados de mídia, os péssimos serviços públicos e os políticos que apoiaram o Regime de 1964 e se mantiveram nos nossos dias:

Como se sabe, do latifúndio ao poder incontrastável dos bancos, da mídia monopolizada de Roberto Marinho, aos serviços deteriorados da saúde e da educação, da dívida externa a interna, de José Sarney a Antônio Carlos Magalhães, passando por Delfim Neto, são inúmeras as continuidades entre as *trevas* da Ditadura e as *luzes* da Democracia [Grifos do Autor] (REIS FILHO, 2000, p.10)

Outros dois pontos abordados por REIS FILHO (2000), e que vão ser bastante fortes na historiografia do início do século XXI é a problematização de uma memória da esquerda armada, na qual, para o autor, vão se construir como vítimas de um sistema autoritário e como foco de resistência a este:

Nesta reconstrução, as esquerdas frequentemente aparecem como vítimas. Quando lutam o fazem integradas em um processo de *resistência* [Grifo do Autor]. Esta é uma palavra-chave na memória das esquerdas submetidas pela Ditadura. (REIS FILHO, 2000, p.8)

Já o segundo ponto abordado pelo autor, é a proposição de um novo recorte temporal para se entender o período, considerando como Ditadura apenas os anos de vigor dos Atos Institucionais, entre abril de 1964 e janeiro de 1979, e o período até 1985 de transição para a volta do poder aos civis:

Quando deixou de existir o estado de exceção, com a revogação dos Atos Institucionais, e foi aprovada a Anistia, ensejando a volta do exílio das principais lideranças das esquerdas brasileiras. Daí em diante abriu-se um período de transição, até 1988, quando a aprovação de uma nova constituição restabeleceu as condições de um pleno estado de direito em nosso país. (REIS FILHO, 2000, p.11)

Sobre as causas do Golpe, REIS FILHO (2000) aponta que não há somente uma explicação, mas a conjunção de vários acontecimentos e processos que levarão à derrubada de Goulart:

A vitória do movimento civil-militar que derrubou João Goulart em abril de 1964 [...] não fora um raio que desceu de um céu azul. Ao contrário, resultou de uma conjunção complexa de condições, de ações e de processos. (REIS FILHO, 2000, p.12)

Para explicar esses vários acontecimentos e processos, o autor faz uma retrospectiva das lutas pela autonomia dentro do sistema capitalista entre os anos 1920 e 1960 no denominado “Terceiro Mundo”, sendo que na América Latina, a partir dos anos 50 iniciou-se um processo de desenvolvimento associado aos capitais externos que acabaram levando ao fim de projetos de autonomia político-econômica.

Para o autor, as Revoluções Cubana e Argelina acabaram reacendendo aqueles que defendiam os projetos de autonomia na América Latina. E é neste contexto que vai se iniciar uma conjuntura de grandes lutas sociais que, para REIS FILHO, era inédito na história da República Brasileira (REIS FILHO, 2000, p.18). O autor também aponta que o projeto nacional-estatista não teria sido superado pelo desenvolvimentismo ligado ao capital externo, e com a Revolução Cubana, voltara a ganhar força dentro do governo João Goulart, principalmente pela ascensão de novas forças sociais:

As agitações sociais ampliaram-se, em um crescendo, alcançando trabalhadores urbanos e rurais, assalariados e posseiros, estudantes e graduados das forças armadas, configurando uma redefinição do projeto nacional-estatista, que passaria a incorporar uma ampla- e inédita- participação popular. (REIS FILHO, 2000, p.22)

Por outro lado, este projeto enfrentaria resistências, já que o Congresso era controlado por uma maioria conservadora liderada pela UDN e PSD e estados como o Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Guanabara e São Paulo eram controlados por governadores ligados a Direita. (REIS FILHO, 2000, p.24-25)

Dentro dessa conjuntura, REIS FILHO (2000) alerta que o movimento que derrubou Goulart era heterogêneo, se dividindo entre aqueles que só queriam a saída de João Goulart do poder e os que queriam fazer uma “limpeza profunda”, grupo majoritário nos círculos que gravitavam em torno de líderes civis do movimento, Ademar de Barros, Magalhães Pinto e Carlos Lacerda, entre outros, que pretendiam beneficiar-se com o saldo da operação militar. Por outro lado, havia os que propunham a substituição do projeto nacional estatista por uma alternativa internacionalista-liberal, sendo elaborada no âmbito do IPES (REIS FILHO, 2000, p.34).

E esta heterogeneidade do movimento golpista iria marca-lo até o seu fim, levando a uma contradição dos altos militares que efetivamente controlavam o poder:

De um lado, em função da proposta, nem sempre muito claramente formada, de destruir pela raiz o antigo regime representando por João Goulart, o Ato Institucional, a exceção, *a revolução*, [Grifo do Autor] a Ditadura. De outro, em virtude da necessidade de considerar o conjunto de forças que haviam se reunido para aquele desfecho, o respeito à democracia, por seus valores e por suas formas e ritos. (REIS FILHO, 2000, p.37)

Em seguida, REIS FILHO (2000) trabalha com o impacto da oposição e da efervescência cultural nos primeiros anos da Ditadura Militar, para o autor, as “grandes massas” se acomodaram à nova situação política e aqueles que eram ligados às lutas do período Goulart ficaram desorientados com a perda das lideranças, atingidos pelas cassações e demissões dos primeiros momentos do Golpe:

A maior parte simplesmente acomodou-se à nova situação, devotando-se à batalha pela sobrevivência. Outros setores, mais participantes nas lutas pelas reformas de base, encontraram-se desorientados e desmoralizados pelo desabamento de suas referências político-partidárias e sindicais. (REIS FILHO, 2000, p.42)

E por outro lado, as produções culturais (cinema, teatro, música) que faziam oposição nos primeiros anos da Ditadura Militar não tinham impacto nessa “grande massa” que preferia os filmes de Roberto Carlos e do “Zé do Caixão”, ou então nas novelas e programas de TV:

Os campeões de bilheterias eram Roberto Farias com um filme sobre Roberto Carlos, melhor bilheteria de 1968, ou José Mojica Marins, cujos filmes de terror (por exemplo, *Esta noite encarnarei no teu cadáver*) [Grifo do Autor] transformavam-se em grandes sucessos. Ambiguidades que merecem ser levadas na avaliação dos movimentos de opinião pública, sobretudo porque as grandes massas populares, sem recursos para ir às salas de cinema, embalavam-se nas novelas – que então iniciavam sua trajetória de sucesso – nos shows de variedade e nos programas humorísticos de TV. [...] (REIS FILHO, 2000, p.45).

Portanto, REIS FILHO (2000) mostra que, se por um lado há uma heterogeneidade no grupo que derrubou Goulart, por outro a sociedade brasileira não se opôs à Ditadura Militar como um bloco homogêneo, sendo apenas uma vítima dos “militares malvados”, desconstruindo um discurso de vitimização, já que para o autor as pessoas “comuns” (ou grandes massas) continuaram “vivendo suas vidas” depois de março de 1964 e as produções culturais ditas de oposição não tinham impacto real.

Isso é reforçado na questão das lutas armadas e da repressão política, onde a população era mera espectadora, sem entender o que ocorrera, e até apoiando a repressão contra os considerados “marginais”:

A rigor, para a grande maioria da população, aquela *guerra*, como chamavam os revolucionários e a polícia política, era algo que não conseguiam compreender, quanto mais participar de forma direta. Ao contrário do que os revolucionários imaginavam, muito poucos compartilhavam de suas convicções e certezas. Por outro lado, também não é certo que houvesse simpatia pelos métodos brutais empregados pela polícia política, embora a sociedade brasileira já tivesse então aprendido- a conviver serenamente com a tortura – mas que empregada contra os chamados *marginais* [Grifo do Autor]. (REIS FILHO, 2000, p.53)

Da mesma forma, o autor demonstra que a classe média obtivera grandes ganhos durante os anos da Ditadura Militar, principalmente dentro do “Milagre Econômico” reforçando a problematização da questão da resistência à Ditadura Militar e a memória que se construiu dos anos 1980 até os dias atuais:

[...] o *milagre*, embora gerando desigualdades de todo o tipo, sociais e regionais, fora capaz de beneficiar, de modo substantivo, muitos setores modernos. Consideráveis estratos das classes médias, por exemplo, com acesso a crédito fácil e farto, puderam adquirir, em massa, a casa própria e o primeiro automóvel. [...] Do mesmo modo, importantes setores de trabalhadores autônomos e operários qualificados, sobretudo os empregados em grandes empresas de capital internacional, beneficiavam-se de condições particulares, de modo nenhum extensivas a toda sociedade. (REIS FILHO, 2000, p.60)

A partir destes argumentos, o autor propõe uma revisão de memória sobre os “Anos de Chumbo” já que como demonstrado, acabaram sendo “anos de ouro” para a classe média:

Os anos 70, considerados e aperrados como *anos de chumbo*, tendem a ficar pesados como o metal da metáfora, carregando para as profundezas do esquecimento. Eles precisam ser revisitados, pois também foram anos de ouro, descortinando horizontes, abrindo fronteiras geográficas e econômicas, movendo as pessoas em todas as direções dos pontos cardeais, para cima e para baixo nas escalas sociais, anos obscuros para quem descia mas cintilantes para os que ascendiam. (REIS, 2000, p.61)

Neste sentido, o autor retoma a proposição de uma nova cronologia ao período, já que o símbolo maior da Ditadura Militar, o AI-5, não vigorou nos últimos seis anos do período militar:

O AI5, por decisão da própria Ditadura Militar, expirou no último dia de 1978, assim com o ano novo, em 1979, o país reingressou no Estado de direito – ainda precário porque apoiado em uma constituição imposta, a de 1967, em uma emenda constitucional espúria, arrancada, sob ameaças, em 1969 e em toda constelação de leis e decretos que formavam, como se chamou então um verdadeiro *entulho autoritário*. Mas a Ditadura aberta já não existia mais. O país e a sociedade respiravam. (REIS FILHO, 2000, p.69)

Na conclusão de sua narrativa, REIS FILHO (2000) discute os chamados “deslocamentos de memórias” sobre o que foi a Ditadura Militar, sendo que o primeiro deslocamento pode ser interpretado pela ideia das esquerdas revolucionárias.

Um primeiro *deslocamento*, promovido pelos partidários da anistia, apresentou as esquerdas revolucionárias como parte integrante de uma *resistência democrática*, uma espécie de braço armado desta resistência. Apagou-se, assim, a perspectiva ofensiva, revolucionária, que havia moldado aquelas esquerdas, e o fato de que elas não eram de modo nenhum apaixonadas pela democracia, francamente desprezada em seus textos. [Grifos do Autor] (REIS FILHO, 2000, p.70).

O segundo, dos defensores do Regime, ao ressaltar que era uma “guerra revolucionária” e não um projeto político e, portanto, os dois lados deveriam ser perdoados pela anistia:

Os partidários da ditadura responderam à altura, retomando o discurso da polícia política e reconstruindo as ações armadas praticadas como uma autêntica *guerra revolucionária*, na qual as próprias esquerdas, em certo momento acreditaram. Com base nessa tese, foi possível introduzir na Lei da Anistia dispositivos que garantiam a estranha figura da *anistia recíproca*, em que os torturadores foram anistiados com os torturados. (REIS FILHO, 2000, p.70)

A terceira, da sociedade em si, que se construiu, de forma unitária, como opositora a Ditadura Militar, esquecendo os ganhos do Milagre Econômico e o papel ativo que esta teve no Golpe:

A sociedade se reconfigurou como tendo se oposto, sempre e maciçamente, à Ditadura, transformada em *corpo estranho*. Redesenhou-se os quadros das relações da sociedade com a Ditadura, que apareceu como permanentemente hostilizada por aquela. Apagou-se da memória o amplo movimento de massas que, através das marchas da Família com Deus pela Liberdade, legitimou socialmente a instauração da Ditadura. Desapareceram as pontes e

as cumplicidades tecidas entre a sociedade e a Ditadura ao longo dos anos 70, e que, no limite, constituíram, os fundamentos do próprio processo de abertura lenta, segura e gradual. (REIS FILHO, 2000, p.71)

Seguindo as abordagens de novos sujeitos e perspectivas dos anos 1990 sobre os anos da Ditadura Militar, Carlos Fico<sup>22</sup> no capítulo *Espionagem, polícia política, censura e propaganda: Os pilares básicos da repressão*, dentro da coletânea: *O Brasil Republicano: O Tempo da Ditadura – Regime Militar e Movimentos Sociais em fins do Século XX* (2007) aborda como se configurava a estrutura da repressão durante a Ditadura Militar.

FICO (2007) justifica a escolha por essa abordagem sobre o período a partir de dois pontos, o primeiro ponto é a questão da luta das memórias a serem contadas: de um lado as versões romantizadas da “luta armada” contra as versões que mostram um acordo de silêncio sobre certos temas como tortura:

[...] A história da Ditadura militar também pode ser contada como sendo a história da luta pela constituição da memória correta na qual as versões algo romantizadas dos remanescentes da assim chamada “luta armada” (por vezes recebidas com excessiva benevolência pela imprensa e pela academia) se confrontam com o verdadeiro acordo implícito sobre certos temas (tortura, principalmente) que se verifica nos depoimentos militares. (FICO, 2007, p.171)

O outro ponto é a possibilidade de se trabalhar o período a partir do ponto de vista dos militares “linha dura” e seu sistema criado para reprimir todos aqueles que se opunham à “Revolução”:

[...] tentarei mostrar que a história do período também pode ser vista a partir da trajetória dos militares considerados “linha dura”, isto é, capitães, majores, tenentes-coronéis e coronéis, que com um discurso anticomunista e anticorrupção – emulados por oficiais-generais, mas também os influenciando – ansiavam por maiores prazos para completar os expurgos iniciados em 1964, a chamada “Operação Limpeza” (FICO 2007, p.173).

Para o autor, a Ditadura Militar se sustentava sob quatro pilares básicos: espionagem; a polícia política, isto é, a repressão; a censura e a propaganda, sendo a última um suporte legitimador das ações das primeiras:

---

<sup>22</sup> Historiador, é Doutor em História pela USP (1996) sendo professor titular de História do Brasil da UFRJ.

A comunidade amparava-se naquilo que podemos chamar de “pilares básicos” de qualquer Ditadura: a espionagem, a polícia política e a censura. Subsidiariamente, contaram também com a propaganda política, realizada por militares moderados que, não obstante, forneceram suporte ideológico para suas ações. (FICO, 2007, p.174)

O primeiro pilar, espionagem, estaria presente desde os primeiros momentos da Ditadura, tendo como evidência a criação por Golbery do Couto e Silva do Serviço Nacional de Informações (SNI) em 1964. FICO (2007), no entanto ressalta que é a partir de 1968, que o SNI e a espionagem vão ganhar força com a reforma do sistema de informações, quando se criou uma vasta rede de coleta de informações em todos os setores da República.

[...] a partir de Janeiro de 1968, o Conselho de Segurança Nacional teve suas competências aumentadas e pode ampliar as atribuições do SNI e das antigas “seções de segurança nacional”, que se transformaram nas “divisões de segurança e informações” [...] Tratava-se da criação de uma vasta rede de espionagem, implantada em todo país, pois além dos ministério civis, as pastas militares obviamente também contavam com seus órgãos de informação, bem como todas as autarquias, fundações e demais órgãos públicos. (FICO, 2007, p.176)

E a ação da espionagem na Ditadura tinha seu referencial teórico na “Doutrina de Segurança Nacional”, todavia essa doutrina era apropriada de forma diversa pela comunidade de espionagem, fazendo com que coisas simples, como uma pichação ou uma opinião política fossem uma ameaça à segurança do país:

Os agentes de informação interpretavam a seu modo a chamada “doutrina” de segurança nacional e traduziam em um jargão o pensamento político radical de direita. Assim, as lucubrações geopolíticas da Escola Superior de Guerra sobre a guerra fria ou os “objetivos nacionais permanente” do Brasil eram representados banalmente no cotidiano da comunidade de informações através da descrição de episódios singulares. Uma pichação poderia conter ameaças a “segurança nacional” [...] (FICO, 2007, p.180)

Já sobre o segundo pilar: a polícia política ou a repressão, FICO (2007) sintetiza as ações e os objetivos desta como um suporte aos outros pilares e também como uma ferramenta para eliminar tudo aquilo que é considerado como ameaça à segurança nacional:

[...] a criação, pela Ditadura, de um “setor especificamente repressivo” não foi apenas uma consequência da “luta armada”, mas um projeto que se integrava ao estabelecimento de outros suportes básicos do regime (espionagem, censura e propaganda) e com os quais se pretendia, em síntese,

eliminar ou ocultar tudo que dissentisse da “utopia” autoritária na diretriz geral da “segurança nacional” (FICO, 2007, p.182)

O terceiro pilar deste sistema é a censura, o autor afirma que não se pode falar no estabelecimento de uma censura, já que era algo que existia antes mesmo da Ditadura Militar, sendo algo comum e sua ação variando com o regime político em vigor e que possuía a legitimação de parte da sociedade, sendo que para o período tratou-se de readequar o aparelho de censura para os seus objetivos:

Não se pode falar propriamente no estabelecimento da censura durante o regime militar porque ela nunca deixou de existir. Livros, jornais, teatro, música e cinema sempre foram atividades visadas pelos mandantes do momento e, muitas vezes, tratadas como simples rotina policial, pois as prerrogativas de censura de diversões públicas sempre foram dadas aos governos de maneira explícita, legalizadamente. Ademais, instrumentos reguladores – como “leis de imprensa”, “classificações etárias” (para diversões públicas) e proibições de “atentados à moral e aos bons costumes” – frequentemente possibilitaram mecanismos censório que contavam, além disso, como o benefício da legitimação que largas parcelas da sociedade lhes conferem, já que os consideravam “naturais”. Assim, para a Ditadura militar, tratava-se mais de uma adequação, não de uma criação. (FICO, 2007, p.188)

Mas como a censura agia? Para o autor, os censores fiscalizavam praticamente todas as atividades culturais públicas possíveis - de cinema à TV, de shows a circos:

De modo que não apenas a imprensa, notadamente os jornais esteve enquadrada desde os primeiros momentos da Ditadura. Também as atividades artísticas, culturais e recreativas foram reguladas desde sempre, como o teatro, o cinema, a TV, o circo, os bailes musicais, as apresentações de cantores em casas noturnas, etc. (FICO, 2007, p.189).

Existiam dois tipos de censura: a prévia, em que todo o conteúdo era submetido à análise pela Polícia Federal, válida no caso das músicas, peças e filmes e do conteúdo de jornais e revistas como o O Estado de São Paulo, Veja, Opinião e Pasquim; e velada em que se impedia que certas informações que comprometessem a Ditadura com a opinião pública: como escândalos políticos, alta da inflação ou um surto de meningite em São Paulo entre 1970 e 1975:

[...] toda uma sistemática ordenava a pauta de “proibições determinadas”, baseadas na vontade da censura de um assunto específico por parte dos órgãos do governo (notadamente, os ministérios, a Presidência da República e as comunidades de segurança e informação). [...] Havia dois tipos de

censura: o primeiro era o de “censura prévia” e pressupunha o exame, pelos técnicos do Departamento de Polícia Federal, dos textos jornalísticos antes de sua proibição. [...] o segundo tipo era a fiscalização sistemática e velada “no sentido de impedir a divulgação de notícias ou comentários contrários ao regime e as instituições” os dois procedimentos baseavam-se numa classificação de temas censurados que a Ditadura chamava de “proibições determinadas”. (FICO, 2007, p.190)

Uma questão que FICO (2007) aborda no que diz respeito à questão da censura é a complacência que os órgãos de comunicação no Brasil tinham em suas redações ao não publicar certas reportagens, ou até mesmo publicar aquilo que interessava à Ditadura, fazendo uma “autocensura”:

[...] milhares de veículos, por todo o Brasil, assumiram posturas pragmáticas ou de apoio ostensivo ao regime, o que tem sido chamado, genericamente, “autocensura”, expressão que não revela todos os matizes do problema. Afinal “autocensura” denota um comportamento de colaboracionismo, algo distinto dos procedimentos pragmáticos dos que pretendiam “evitar problemas” ou dos que seguiam as ordens da censura por receios diversos. (FICO, 2007, p.189-190)

O quarto pilar deste sistema é a propaganda do regime, que funcionava como algo legitimador da ação deste, e também uma forma de tirar do foco da população certos problemas trazidos pelas outras partes do sistema. De acordo com FICO (2007), apesar do menosprezo da intelectualidade em relação às propagandas, elas tiveram um forte impacto em grande parte da população:

A propaganda política do regime militar era bastante ridicularizada pelos intelectuais e jornalista de esquerda, mas teve grande repercussão entre a população em geral, que nem sempre a via como o que efetivamente era. (FICO, 2007, p.198)

Dentro deste sistema, a propaganda tinha o papel de “vender” a ideia de democracia, assim como negar qualquer forma de violência praticada pelos agentes da Ditadura Militar, uma vez que dentro das Forças Armadas se tinha a ideia de evitar que o sistema político se tornasse algo parecido às outras Ditaduras latino-americanas, vistas pelos militares como personalistas e caudilhistas:

[...] na propaganda política, o regime agia envergonhadamente, desejando não se reconhecer como uma Ditadura, negando que houvesse propaganda política, como negava que houvesse tortura ou censura. Traço marcante da

Ditadura militar brasileira, que também se expressava na estratégia do rodizio dos generais presidente (com o qual pretendia afastar-se da imagem dos caudilhos ditatoriais latino-americanos) e no furor legificante que tentava legalizar atos espúrios e chegou a criar os inexecutáveis “decretos-secretos” (FICO, 2007, p.196)

Mas quais eram as ideias que guiavam as propagandas políticas e que ideias elas queriam passar? Segundo FICO (2007) as propagandas tinham um caráter “pedagógico” já que para os militares era preciso eliminar certos valores que levavam o povo brasileiro a escolher políticos demagogos e corruptos, e fortalecer outros como a solidariedade, amor e participação, mas dentro dos conceitos militares destes valores:

[...] suponha que certos padrões de comportamentos, de crenças, de instituições, e outros valores espirituais e materiais conformariam a sociedade brasileira. [...] segunda tal visão militar, era preciso “ensinar o Brasil” ao povo brasileiro e protege-los dos políticos civis, quase sempre visto como demagogos, corruptos e venais. Um amplo projeto pedagógico fundado numa utopia autoritária: a da eliminação de quaisquer dissensões [...] daí a opção por uma propaganda diferenciada, que falava em solidariedade, amor e participação em plena Ditadura militar. (FICO, 2007, p.196-197)

Em síntese, a contribuição que FICO (2007) traz para o entendimento da Ditadura Militar não é uma explicação do que foi em si, mas algo um pouco além, que é entender os aparelhos que auxiliaram a manutenção da mesma. Certamente isto já era feito por outros autores ao abordar o papel da classe média ou dos militares nos anos 1990, mas o autor mostra o quão complexo era sistema de manutenção da Ditadura Militar.

Nesse sentido, o autor finaliza seu texto ressaltando dois pontos importantes: o primeiro é que a Ditadura Militar se apropriou de muitas coisas que já existiam e apenas ressignificou a seus propósitos políticos, como por exemplo, a Censura e o Sistema de Informação:

Tais sistemas não foram “inventados” pelo regime, que, em alguns casos, se amparou em experiências preexistentes, os da espionagem e da censura. Porém é certo que reinventou, criando estruturas que seriam copiadas até mesmo fora do Brasil, como se deu o sistema de segurança. (FICO, 2007, p.199)

Outro ponto, quase consensual no estudo das estruturas e relações sociais na Ditadura Militar, é a complexidade deste sistema, não sendo algo homogêneo e unificado. Cada parte deste sistema tinha suas particularidades, que às vezes entravam em conflito entre si:

Muitas vezes esse aparato complexo tem sido chamado, globalmente, de “os porões da Ditadura”, como se compusessem um todo harmônico e integrado, não foi assim. Seus variados e numerosos integrantes tinham funções muito especializadas e aqueles setores que praticavam a tortura e o assassinato político estavam bastante cingidos aos DOIs e aos Dopss. Cada um dos sistemas (Sissegin, Sisni, censura, CGI e propaganda política) obedecia a parâmetros próprios e tinha sua esfera de ação particular. No caso da propaganda política, ela existiu em contraposição aos setores mais radicais, apesar de terminar por lhes ser útil. Ademais, conflitos estabeleciam-se entre órgãos de instâncias diferentes, como entre o SNI e o CIE. Portanto, para uma leitura mais refinada da história do período, essas distinções são necessárias, mas é claro que não se sugerindo uma completa autonomização dessas esferas. (FICO, 2007, p.199)

Portanto, Carlos Fico mostra uma perspectiva diferente sobre a questão da sustentação da Ditadura Militar tendo como sujeito os militares, mas a partir do sistema montado de aparatos já existentes, e não tão somente os generais que ocupavam os altos postos, que tinham um objetivo político, que é eliminar quaisquer ameaças à “Doutrina de Segurança Nacional”, para isso, os agentes da Ditadura Militar lançavam mão de várias armas: censura, espionagem, repressão (no caso tortura, mortes e exílio) e propaganda.

Tendo em vista os aspectos observados, vemos que nas narrativas dos anos 2000, há uma priorização da temática memória, principalmente uma problematização de uma memória construída por certos setores da sociedade que apoiaram o Golpe e que queriam ter um “álibi” para suas ações, principalmente nas questões de deslocamento de memória. Também é neste período que se inicia a construção do conceito de “Golpe Civil-Militar”, ressaltando a heterogeneidade dos grupos que se uniram para derrubar João Goulart. Por outro lado, temos duas novidades neste período, a proposição de uma nova cronologia (1964-1979) excluindo os últimos 6 anos como período de “ditadura” e também o trabalho com outros sujeitos, no caso os militares “linha dura” e seu aparato de repressão, pensando a partir de uma concepção de apropriação de órgãos e leis já existentes, sendo utilizadas para os objetivos políticos dos que tomaram o poder em 1964.

### 2.5. *Historiografia contemporânea (2010-2014)*

A historiografia contemporânea sobre a Ditadura Militar, bastante em voga devido à “efeméride” dos 50 anos do Golpe Civil-Militar em 2014 tem se aprofundado em algumas questões iniciadas nos anos 2000, principalmente acerca da questão da memória construída e de algumas relativizações que vêm sendo feitas nos últimos anos, no caso a polêmica da “ditabranda”, iniciada em um editorial da Folha de São Paulo em 2009. Neste aprofundamento há uma crítica dos autores aqui trabalhados a esta memória e às relativizações que vêm juntamente com ela. Outro ponto forte nesta historiografia é a tese de que o golpe fora um projeto de superação do sistema político-social de "conflitos" e "agitações" por um "sem conflitos", sendo esta concepção uma mistura de uma "intolerância" das elites à participação popular e ao modelo econômico e da mentalidade militar de que o "regime ideal" seria a "Ditadura Republicana" isto é, uma democracia mediada pelos militares.

Marcos Napolitano<sup>23</sup>, em “*História do Regime Militar Brasileir*” (2014) retoma o estilo das “grandes narrativas”, isto é, o estilo de texto que tenta abordar a totalidade do período entre 1964 e 1985, entretanto, o autor se diferencia das grandes narrativas das décadas anteriores por explicar juntamente com os acontecimentos políticos e econômicos do período aspectos culturais e de memória do período no tempo presente, acentuando três pontos: a separação do Golpe Civil-Militar da Ditadura Militar, a tomada de poder como um projeto de desmonte do sistema político-social dos anos 50 e 60 e a crítica à questões do tempo presente, como a ideia de “Ditabranda” e a memória que parcelas da sociedade construíram sobre a sua participação no período.

Dentro dos debates atuais da historiografia sobre o caráter do Golpe e do Regime entre 1964 e 1985, NAPOLITANO (2014) se posiciona como um Golpe Civil Militar, fruto das lutas presentes na sociedade brasileira nos anos 1960, mas entendidas dentro de um processo maior - a Guerra Fria:

Defendo a interpretação de que em 1964 houve um golpe de Estado, e que este foi resultado de uma ampla coalizão civil-militar, conservadora e antirreformista, cujas origens estão muito além das reações aos eventuais

---

<sup>23</sup> É historiador, Doutor em História Social pela USP (1999), sendo professor de História do Brasil Independente na USP.

erros e acertos de Jango. O golpe foi o resultado de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país, os quais faziam leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais. O quadro geral da Guerra Fria, obviamente, deu sentido e incrementou os conflitos internos da sociedade brasileira, alimentando velhas posições conservadoras com novas bandeiras do anticomunismo. (NAPOLITANO, 2014, p.6)

Todavia, o autor considera que o caráter da participação civil se esgota no Golpe, considerando somente uma Ditadura Militar, mesmo com os benefícios e a legitimação da sociedade a esta:

Entretanto, não endosso a visão de que o regime político subsequente tenha sido uma “ditadura civil-militar” ainda que tenha tido entre os seus sócios e beneficiários amplos setores sociais que vinham de fora da caserna, pois os militares sempre se mantiveram no centro decisório do poder. (NAPOLITANO, 2014, p.7)

O autor trabalha algumas questões relevantes em relação ao Golpe Civil-Militar sobre as motivações e os sujeitos que envolvem este acontecimento, o primeiro é que considera o golpe como “*um projeto de tomada do poder – complexo, errático e multifacetado, é verdade, mas ainda assim um projeto.*” (NAPOLITANO, 2014, p.52), sendo que esta tomada de poder envolvia alguns objetivos visando a desestruturação do sistema político anterior, praticadas por meio das cassações, prisões e dos inquéritos policiais-militares (IPM):

O autoritarismo implantado em 1964, apoiado pela coalização civil militar que reunia liberais e autoritários, tinha dois objetivos políticos básicos. O primeiro objetivo era destruir uma elite política e intelectual reformista cada vez mais encastelada no Estado. As cassações e os inquéritos policial-militares (IPM) foram os instrumentos utilizados para tal fim. Um rápido exame nas listas de cassados demonstra o alvo do autoritarismo institucional do regime: lideranças políticas, lideranças sindicais e lideranças militares (da alta e da baixa patente) comprometidas com o reformismo trabalhista. [...] O segundo objetivo, não menos importante, era cortar os eventuais laços organizativos entre essa elite policial intelectual e os movimentos sociais de base popular, como o movimento operário e camponês. (NAPOLITANO, 2014, p.70)

A justificativa para tal objetivo político, para o autor, é o fato de que parte das elites não aceitaram a participação política popular e o modelo econômico nacional-desenvolvimentista, características da “República de 1946”, que para estas era considerado “subversão” ou “comunismo” e que deveria ser extinto pela ação das Forças Armadas:

O golpismo de direita, liberal ou autoritária, nunca aceitou o voto popular, o nacionalismo econômico, a agenda distributivista, a presença dos movimentos sociais de trabalhadores. A tudo isso, chamava de populismo e subversão. Enfim, o golpismo da direita nunca aceitou a presença das massas seja como eleitoras ou como ativistas de movimentos sociais, na Quarta República brasileira, a “República de 46”. O golpe de 1964 não foi apenas contra um governo, mas foi contra um regime, contra uma elite em formação, contra um projeto de sociedade, ainda que este fosse politicamente vago. (NAPOLITANO, 2014, p.68)

Por outro lado, para explicar a ação dos militares rumo ao Golpe, recorre a uma hipótese de “Longa Duração” isto é, existia uma mentalidade militar que tinha uma visão de sociedade em que o regime ideal é uma “ditadura republicana”, em que estes seriam os “tutores” do sistema político sendo que qualquer desarmonia ou contestação ao *status quo* seria uma ameaça e deveria ser eliminado:

O regime ideal para uma boa parte dos militares era a ditadura republicana, em que os mais capazes deveriam tutelar a sociedade e arbitrar conflitos de classe de maneira técnica. Dentro de uma visão de sociedade que deveria ser harmonizada a fórceps, qualquer questionamento ou conflito era visto como uma ameaça externa à coesão social, e não como dado natural da vida política e elemento inerente à estrutura social. (NAPOLITANO, 2014, p.84)

Continuando ainda nas questões que concernem ao Golpe de março de 1964, o autor argumenta que houve um forte apoio de parte da sociedade, sendo que até antigos aliados de João Goulart rapidamente apoiaram aqueles que tomaram o poder em seu lugar, portanto, para ele seriam as evidências que o golpe fora Civil-Militar:

Os liberais, em seus diversos matizes – de pragmáticos a doutrinários, de fisiológicos a oligarcas, de centro e de direita –, articularam e apoiaram o golpe, salvo honrosas exceções. A grande imprensa, os grandes empresários e suas associações, os políticos udenistas, velhos inimigos do trabalhismo e do getulismo, profissionais liberais, foram peças importantes na conspiração contra Goulart. Na euforia da vitória, até as raposas do PSD esqueceram sua dobradinha histórica com o PTB e abriram caminho para o golpe, e, pior, para a legitimação do regime, elegendo seu primeiro presidente no Congresso. (NAPOLITANO, 2014, p.83)

Napolitano, trabalha também muitas questões do tempo presente em sua narrativa, como no caso da polêmica da “Ditabranda”, um movimento recente em que se relativiza a violência da Ditadura Militar Brasileira, principalmente através de comparações com as outras ditaduras na América Latina no mesmo período e também pela relativa liberdade cultural nos

anos de 1964 a 1968. Nesta questão, autor ressalta que é no período Castelo Branco que ocorreria a maioria das violências de cunho institucional, ou seja, nos primeiros anos da Ditadura Militar que se concentraram o maior número de punições como cassações, prisões e perda de direitos políticos. Além disso, a maior parte da legislação que legitimaria os atos dos militares seria elaborada nestes anos, assim havendo uma problematização desta ideia de “Ditabranda”:

Na dinâmica das sanções legais aos adversários do regime com base nos Atos Institucionais, o governo Castelo Branco se destaca: dos 5.517 punidos por este tipo de ato do regime, 65% (ou 3.644) o foram durante o governo Castelo. Além de civis, os militares afinados com o governo deposto foram particularmente punidos durante o governo Castelo, concentrando cerca de 90% das 1.230 sanções feitas a militares ao longo do regime. [...] apesar de passar à história como um presidente “liberal”, foi o que mais cassou os direitos políticos e os mandatos parlamentares, além de estruturar as bases jurídicas do regime autoritário com vistas a uma ação política institucional e de longo prazo (NAPOLITANO, 2014, pp.73-83).

Na questão da produção cultural, NAPOLITANO (2014) trabalha com dois argumentos: o primeiro, que esta produção já vinha do período João Goulart, isto é, as propostas reformistas deste governo acabaram sendo um combustível para esta produção cultural que teria seu ápice nos primeiros anos da Ditadura Militar:

A vida cultural brasileira também se agitou em meio à agenda reformista sugerida pelo presidente, adensando uma série de iniciativas culturais, artísticas e intelectuais que vinham dos anos 1950 e apontavam para a necessidade de reinventar o país, construí-lo sob o signo do nacionalismo inspirado na cultura popular e do modernismo, a um só tempo. O governo Jango aglutinou uma nova agenda cultural para o Brasil, e o fim do seu governo também foi o fim desta elite intelectual que apostou no reformismo e na revolução. Ou melhor, no reformismo como caminho para uma revolução, uma terceira via que nunca chegou a ser claramente mapeada entre a socialdemocracia e o comunismo de tradição soviética. (NAPOLITANO, 2014. p.15)

O segundo argumento é que a base social daqueles que deram o golpe tinha fortes ligações com aqueles produtores de cultura (música, cinema, teatro, etc.), sendo que os militares centraram as suas forças naqueles setores que eram mais ligados ao período João Goulart, e por não possuir uma “força cultural” que poderia substituir esta:

A relativa liberdade de expressão que existiu entre 1964 e 1968 explica-se menos pelo caráter “envergonhado” da Ditadura e mais pela base social do golpe de Estado e pela natureza do próprio regime por ele implantado. Tendo

forte apoio nas classes médias e produto de uma conspiração que envolveu setores liberais (ancorados na imprensa e nos partidos conservadores), os quatro primeiros anos dos militares no poder foram marcados pela combinação de repressão seletiva e construção de uma ordem institucional autoritária e centralista. [...] A Ditadura não podia se afastar das classes médias, sua principal base social. A cultura e a liberdade de expressão eram os pontos mais sensíveis para amplos setores dessa classe, da qual provinham os artistas e quadros intelectuais mais reconhecidos da época. Além disso, o regime militar não dispunha de intelectuais humanistas afinados com a vida cultural mais dinâmica do momento, protagonizada, sobretudo, por jovens universitários e por intelectuais comunistas e liberais-radicais. Se lhe sobravam tecnocratas brilhantes e magistrados respeitados, faltavam-lhe ideólogos humanistas. (NAPOLITANO, 2014, p.71-72, 99)

Outra questão do tempo presente que é problematizada por Napolitano é um tipo de revisionismo que tende a relativizar a violência do Estado contra seus opositores, já que esta seria uma reação à violência dos movimentos de guerrilha, sendo a versão brasileira da “teoria dos dois demônios”. O ponto que o autor ressalta é a origem deste tipo de revisão: liberal-conservadora e que este tipo de ideia justifica as ações violentas por parte do Estado contra seus opositores, abrindo um precedente perigoso para o futuro:

Nos últimos anos, como parte do revisionismo geral sobre o período, tem surgido a tese de que a violência ilegal do regime e do sistema de tortura era a contra face da violência guerrilheira. É a nossa versão local da “teoria dos dois demônios”, que explica a violência política como uma espiral na qual os dois lados se equivalem nas suas opções ilegítimas de ação, constrangendo a sociedade “inocente” por todos os lados ideológicos. De matriz liberal-conservadora, essa teoria pode até acertar ao exigir uma reflexão sobre o lugar da violência na política, mas erra ao permitir a justificativa do terror de Estado como política de contenção da oposição, armada ou desarmada. No limite, é semelhante ao argumento de que a tortura é um mal menor diante do mal maior, a revolução socialista, como gosta de brandir a extrema-direita civil e militar. O argumento se baseia no número de agentes e civis mortos durante operações da guerrilha, que era crescente até a adoção dos novos métodos de repressão (NAPOLITANO, 2014, p.146).

Por outro lado, o autor entra no campo das memórias construídas no tempo presente sobre as ações no passado, no caso, Napolitano lança um alerta sobre o papel da sociedade civil, principalmente sobre o seu significado, já que esta acabou sendo uma desculpa para muitos que apoiaram a Ditadura Militar se afastarem da mesma em seus anos finais:

Mas é preciso tomar cuidado com a valorização excessiva do papel da sociedade civil no processo de “abertura” e não subestimar os efeitos dessa nova cultura democrática, apesar de suas fragilidades programáticas e ideológicas. O conceito de sociedade civil, que se consagrou nos anos 1970,

como lugar da democracia em si mesma contra um Estado autoritário pelo simples fato de ser Estado, é problemático. Essa visão obscureceu as íntimas conexões do autoritarismo do regime no tecido social, ao mesmo tempo em que serviu de alibi para muitos aliados civis do regime serem absolvidos diante da história, pois se colocavam sob o epíteto vago de membros da “sociedade civil” (NAPOLITANO, 2014, p.261).

Prosseguindo nessa questão da memória construída no tempo presente, Napolitano argumenta que a origem desta memória é a união de duas linhas ideológicas distintas: liberais dissidentes e comunistas críticos, os primeiros para se libertarem da responsabilidade pelo apoio à Ditadura Militar, os segundos como uma forma de “ocupar espaços” e deslegitimar aquele regime. Este tipo de memória, segundo o autor, teve amplo espaço nos jornais, na Academia entre outros, sendo que aqueles que expressassem qualquer memória de apoio à Ditadura Militar eram logo “silenciados”:

Dessa convergência improvável, entre liberais dissidentes e comunistas críticos, nasceu a memória hegemônica sobre o regime militar. Para os primeiros, funcionou como alibi para eximirem-se das responsabilidades históricas na construção de um regime autoritário e violento. Para os segundos, funcionava dentro da estratégia de “ocupar espaços”, denunciar e deslegitimar a ditadura. Consagrou-se nas pesquisas universitárias, na imprensa liberal, nos meios de comunicação, isolando o discurso oficial do regime que perdia cada vez mais adeptos à medida que a crise política e econômica crescia. Nessa memória, a sociedade se afirmou como a antítese dos grupos de poder no Estado, impedindo a conquista de corações e mentes pelos ideólogos do regime, objetivo final de qualquer luta por hegemonia. Por isso, a legitimação simbólica da Ditadura sempre foi frágil e dependeu das benesses materiais que ela conseguisse distribuir entre as classes médias e ao empresariado. Se havia uma massa silenciosa de simpatizantes, ou se grupos de pressão influentes sempre se lhe foram fiéis, isso não foi suficiente para evitar o desgaste perante a memória, à guisa de tribunal da história. (NAPOLITANO, 2014, p.335)

É neste ponto que Napolitano encerra sua narrativa sobre a Ditadura Militar, a memória hegemônica não esgota na totalidade as possibilidades de explicar e ver o período, já que há a possibilidade de ter outras memórias que não se afirmaram e também que a memória não é algo imutável, tal como a História, ela é passível de mudanças:

Mas o fato de haver uma memória hegemônica não quer dizer que outras memórias, subordinadas, não tenham existido e não lutem para se afirmar. Tampouco quer dizer que seus termos e princípios sejam imutáveis, pois a memória é mutável e, assim como a história, sujeita a revisões frequentes. Ao que parece, estamos em meio a um processo como este, desde o início do novo século. (p.338)

Em síntese, a obra de NAPOLITANO (2014) tem alguns pontos centrais: o primeiro é a separação da participação civil no golpe, sendo considerado como CIVIL-MILITAR, do regime político que se constituiu a seguir, somente MILITAR, principalmente pela evidência do progressivo afastamento das lideranças que apoiaram o golpe nos primeiros momentos.

O segundo é que a Ditadura Militar se constituiu como um projeto de tomada de poder, que possuía um objetivo político: tudo aquilo que caracterizava a “República de 1946”: a participação popular na política e o nacional-desenvolvimentismo, apresentando assim o caráter elitista da Ditadura Militar. Por outro lado, Napolitano vê na instalação desta a concretização de uma mentalidade há muito tempo presente nas Forças Armadas: a que o sistema político ideal é a “Ditadura Republicana” tutelada.

O terceiro ponto é o trabalho com questões do tempo presente: a questão da memória e da “Ditabranda”. No primeiro caso, ele problematiza a construção da mesma, como fruto de um “acordo de cavalheiros” entre liberais dissidentes querendo livrar-se de um incômodo apoio à Ditadura Militar e comunistas críticos, querendo ocupar espaço a partir da deslegitimação deste período. Sendo que este tipo de memória, a de uma sociedade civil vítima de um regime autoritário e que fora opositora deste regime na totalidade de sua duração, acaba sendo uma espécie de “álibi” para os apoiadores da Ditadura Militar na atualidade.

Outra obra de Carlos Fico (2014), *O Golpe de 1964: momentos decisivos* segue a mesma tônica dos debates contemporâneos, apesar do autor se deter nos acontecimentos do golpe, o autor segue a tônica de demonstrar a participação dos civis no golpe, todavia sendo uma Ditadura Militar, já que houve o progressivo afastamento das lideranças civis devido às violências perpetradas pelo regime.

FICO (2014) ressalta que os acontecimentos de março de 1964 são fundamentais para entender os tempos atuais, já que: “*O golpe de Estado de 1964 é o evento-chave da história do Brasil recente. Dificilmente se compreenderá o país de hoje sem que se perceba o verdadeiro alcance daquele momento decisivo*” (FICO, 2014, p.8). Além disto, o golpe é uma marca do autoritarismo brasileiro: “*Representou a expressão mais contemporânea do persistente autoritarismo brasileiro, que já se manifestou em tantas outras ocasiões – como no outro regime autoritário republicano, o Estado Novo (1937-45)*”. (FICO, 2014, p.8)

O que este texto de FICO (2014) traz de novo para as narrativas sobre a Ditadura Militar é elaboração do conceito de Golpe Civil-Militar que levaria a uma Ditadura, para evidenciar isto, o autor argumenta que amplas parcelas da “sociedade civil organizada” deram apoio à derrubada de João Goulart, que anos depois iriam ser ferrenhas opositoras àqueles que tomaram o poder em 1964, portanto, não sendo somente uma iniciativa puramente Militar, mas também civil:

Aliás, não foram poucos os que apoiaram o golpe: a imprensa, a Igreja Católica, amplos setores da classe média urbana. Instituições que, anos depois, se tornariam fortes opositoras do regime – como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) ou a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) –, tiveram atitudes no mínimo dúbias naquele momento. Portanto, é preciso ter em mente que o golpe não foi uma iniciativa de militares desarvorados que decidiram do nada, investir contra o regime constitucional e o presidente legítimo do Brasil. Houve apoio da sociedade. (p.7-8)

Por outro lado, o autor ressalta que Goulart não estava totalmente desprovido de apoio popular nas semanas que antecederam o golpe, uma evidência disso é o Comício da Central do Brasil em 13 de março, e também pesquisas feitas demonstravam que o presidente tinha um relativo apoio popular, portanto não há uma coesão deste apoio civil ao golpe:

Se, por um lado, a imprensa, a Igreja Católica e parte da classe média – além dos empresários – apoiaram a derrubada de Goulart, existem, por outro lado, pesquisas confiáveis que mostram que a sociedade apoiava o presidente. Segundo o Ibope (que foi criado em 1942), às vésperas do golpe, Goulart tinha razoável apoio popular. (FICO, 2014, p.8)

Mesmo com esta questão, Carlos Fico considera que sem o apoio destes seguimentos da sociedade civil e de políticos (como os governadores de Minas Gerais, Magalhães Filho e do então Estado da Guanabara, Carlos Lacerda) e do apoio dos Estados Unidos, o golpe ficaria inviabilizado, desta forma, a designação correta ao golpe é Civil-Militar:

[...]não é o apoio político que determina a natureza dos eventos da história, mas a efetiva participação dos agentes históricos em sua configuração. Nesse sentido, é correto designarmos o golpe de Estado de 1964 como Civil-Militar: além do apoio de boa parte da sociedade, ele foi efetivamente dado também por civis. Governadores, parlamentares, lideranças civis brasileiras – e até o governo dos Estados Unidos da América – foram conspiradores e deflagradores efetivos, tendo papel ativo como estrategistas. (FICO, 2014, p.9)

Partindo da mesma lógica, de que a ação dos sujeitos históricos define a sua natureza, FICO (2014) considera o que veio a seguir como somente uma Ditadura Militar, principalmente pelo afastamento das lideranças civis do primeiro momento (Carlos Lacerda teria seus direitos políticos cassados em 1968):

Entretanto, o regime subsequente foi eminentemente militar e muitos civis proeminentes que deram o golpe foram logo afastados pelos militares justamente porque punham em risco o seu mando. É verdade que houve o apoio de parte da sociedade também à ditadura posterior ao golpe – como ocorreu durante o período de grande crescimento da economia conhecido como “milagre brasileiro” –, mas, como disse antes, não me parece que apenas o apoio político defina a natureza de um acontecimento, sendo possivelmente mais acertado considerar a atuação dos sujeitos históricos em sua efetivação. Por isso, admito como correta a expressão “golpe civil-militar”, mas o que veio depois foi uma Ditadura indiscutivelmente militar. (FICO, 2014, p.9-10)

Para o autor, o que também separa o Golpe Civil Militar da Ditadura Militar é a evidência de que os militares não procuravam a “condescendência” dos civis para as suas ações, e o marco desta separação é a edição do AI-1, concretizando que o poder estava nas mãos do “Comando Supremo da Revolução” e não no Congresso Nacional:

A “revolução vitoriosa” era “representada pelos comandos em chefe das três Forças Armadas” e não procurava obter do Congresso Nacional a sua legitimação. Ao contrário, seus chefes consentiam na continuidade do funcionamento do congresso com algumas “reservas” (FICO, 2014 p.101)

Além do mais, e isto é o principal ponto de FICO (2014) nesta questão, o fato de que aqueles que deram o golpe, principalmente os civis, não pensavam que aquele acontecimento iria acabar se tornando uma Ditadura Militar, sendo esta considerada o resultado do “fracasso” da ação dos civis:

[...] Quando sustento que o Golpe Civil Militar não pressupunha a Ditadura militar, não pretendo atenuar sua dimensão negativa, ao contrário: minha intenção é justamente apontar o fracasso de muitos que o deflagraram. Civis como Magalhães Pinto e Carlos Lacerda pretendia apenas mais uma intervenção “moderadora” dos Militares. (FICO, 2014, p.120)

Trabalhando questões do tempo presente, como a questão da “Ditabranda” o autor ressalta que este discurso não é recente, já que para aqueles que apoiaram o golpe, é “tranquilizador” ter essa ideia que não houve violência no golpe e nos anos posteriores:

Assim como o golpe foi violento, ele também contou com o apoio de parte da sociedade [...] Essas duas questões se inter-relacionam: para os que apoiam a derrubada de Goulart, deve ser tranquilizador supor que não houve violência (FICO, 2014, p.60)

Neste debate, FICO acaba se posicionando contra a “Ditabranda”, utilizando como argumento a questão das violências que ocorreram no momento em que se deu o Golpe, e que junto com ele, veio uma onda de violências e arbítrios contra aqueles que eram vistos como “inimigos”:

A brutalidade do golpe de estado de 1964 está evidenciada pelo sangue das pessoas que morreram. Deve ser denunciada não apenas por outras formas de violência, inclusive a de natureza institucional, mas também pela grande quantidade de ações arbitrarias que tomaram conta do país naquele início de abril. Não houve a assepsia que a tese da “batalha de telefonemas” pressupõe. O golpe de 1964 não foi marcado pela banalidade. A tese de um golpe asséptico e banal relaciona-se à persistência do mito da história incruenta e corrobora a leitura segundo a qual nos primeiros anos do regime militar tão teria havido tortura. Isso realmente não é verdade. Logo após o golpe, inúmeras ações arbitrarias ocorreram, como prisões sem mandato, interrogatórios violentos e tortura. O golpe – como costuma acontecer nesses casos – liberaria uma onda de arbítrio. (FICO, 2014, p.59)

Concluindo, para FICO (2014), o golpe de 1964 não teria sido somente uma ação dos militares sem o apoio dos civis, pelo contrário, sem estes o golpe estaria inviabilizado, sem o apoio da ABI, CNBB, da OAB e da “grande imprensa”, março de 1964 não seria possível, e é a partir desta evidência que o autor elabora o conceito de Golpe Civil-Militar.

Por outro lado, a Ditadura que se seguiu após o golpe fora tão somente Militar devido ao fato de que o poder *de facto*, segundo o autor, estava com os militares e não com os civis, e que para estes não estava nos “planos” uma Ditadura, e sim apenas mais uma intervenção militar rápida.

Outro ponto trabalhado pelo autor é a questão da violência do golpe e dos anos a seguir, a nosso entender inserido na questão do tempo presente denominada “Ditabranda”, para FICO (2014) o golpe desencadeou uma série de violências e arbítrios, como prisões,

cassações e mortes, que desmente o caráter “asséptico” do golpe, como parte da memória sobre o período defende.

## *2.6. Traços de um conceito substantivo em constante mutação nas narrativas historiográficas*

Em síntese, podemos ver que a abordagem do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira na historiografia se modificou profundamente das primeiras abordagens nos anos 1970 até os trabalhos contemporâneos, e retomando aqui RÜSEN (2001), causadas pelas mudanças nas carências de interpretação com o passar das décadas, às vezes até mesmo de uma mesma década, como pode ser observada nas mudanças de abordagens de Dreifuss em 1981, ainda na Ditadura Militar, e Skidmore em 1988, já dentro do processo de redemocratização e que vão abordar questões sobre esta de uma forma totalmente diferente.

Nos anos 1970, a historiografia vai priorizar as explicações sobre o que levou ao golpe de 1964 partindo de uma concepção de crise institucional e econômica e radicalização dos extremos políticos cuja origem remonta às três décadas que antecedem o golpe. Para as explicações do período, o golpe teria sido somente Militar, sendo que o apoio civil fora apenas algo que legitimou a ação destes, e o foco destas narrativas são questões políticas, econômicas e militares.

Já na década de 1980, dentro ainda da Ditadura Militar, temos trabalhos que focam nas questões econômicas (DREIFUSS, 1981), que vêem o Golpe Militar como uma ação de classe, isto é, algo conjunto entre a burguesia e os militares tendo como órgão central o IPES, portanto, questões ainda de cunho econômico influenciando na maneira como se explica este período. Por outro lado, observamos uma forte mudança de sentido de explicação na mesma década com a obra de SKIDMORE (1988), em que questões como a violência dos militares e o papel ativo dos civis como agentes legitimadores da Ditadura Militar são trabalhadas com mais profundidade.

Nesse sentido de mudança de necessidade de interpretação, acontecem novas mudanças na interpretação sobre a Ditadura Militar nos anos 1990, onde novos sujeitos (militares que estavam fora do “poder” e classe média) são foco dos trabalhos, além disso, há

uma problematização de questões como ver as classes sociais como algo homogêneas, por exemplo, no caso da abordagem de FAUSTO (1997) e de ALMEIDA E WEIS (1998), assim como a complexidade e diversidade das experiências sociais durante os 21 anos, pensando além de questões específicas como o golpe e analisando com certa profundidade o período todo.

Já na historiografia contemporânea, o sujeito é a sociedade atual e a memória que esta construiu sobre o período, havendo um forte questionamento sobre algumas memórias que “idealizam” as ações no passado, já que muitos sujeitos que apoiavam o regime ou lutaram contra ele tiveram o desafio da mudança do sistema político (autoritarismo para democracia).

Além disto, as narrativas deste período vão se aprofundar em estudar as estruturas de sustentação da Ditadura Militar e da participação civil neste período, para alguns, como no caso de REIS FILHO (2000), teria sido uma Ditadura Civil-Militar, para outros, FICO (2014) e NAPOLITANO (2014), um Golpe Civil-Militar, mas com o passar dos anos e dos atos de autoritarismo, tornou-se uma Ditadura mais Militar do que Civil-Militar. Os historiadores neste período também vão se deparar com questões importantes surgidas fora dos meios acadêmicos, como no caso do conceito de “Ditabranda” que será questionado firmemente ao ser demonstrado que no período entre 1964 e 1968 a violência é a raiz que sustentará a longevidade do regime ditatorial.

### **3. OS JOVENS E SUAS IDEIAS SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA**

#### 3.1. Quem são os sujeitos desta pesquisa?

Posto que trabalhamos com ideias de alunos que estão na categoria dita “jovem” ou “juventude”, partimos das concepções de CÉSAR (2008), CASTEX (2007) e PAIS (1993), as contribuições que CÉSAR (2008) e PAIS (1993) trazem para a pesquisa é que os discursos acerca destes sujeitos e até mesmo esta categoria são criações históricas, isto é, foram criadas em determinado contexto a fim de solucionar suas questões, no caso de CÉSAR (2008) essa categoria tem surgimento no discurso psicopedagógico:

[...] com a invenção da adolescência pelo discurso psicopedagógico, inventaram-se também as figuras que sinalizavam a falta de aplicação dos dispositivos educacionais: a delinquência juvenil, a sexualidade adolescente, e tantas outras imagens dos perigos que, segundo os especialistas, rondavam a adolescência, tornando-a perigosa. Foi com base na consideração sistemática desses perigos que apareceu o adolescente, constituído e definido como um grave problema a ser investigado e solucionado pela ciência (CÉSAR, 2008, p.44).

Essa concepção tem a sua origem, segundo a autora, na passagem do século XIX para o XX, visando separar a juventude e a vida adulta, além disso, CÉSAR ressalta que este conceito não é estático e que deve ser pensado a partir do nosso contexto:

A adolescência tal como ainda compreendida no presente foi constituída pelas investigações científicas da passagem do século XIX para o século XX, tendo em vista um modelo específico de separação entre juventude e idade adulta. Tal como formulado pela psicopedagogia, o conceito de adolescência deve ser pensado em relação a um conceito de maturidade compatível com a sociedade industrial contemporânea. (CÉSAR, 2008, p.48).

E que a criação desta categoria tinha um objetivo dentro de seu contexto: a produção de um adulto “ideal”:

[...] é possível pensar que a problematização da infância, e quase um século depois, da adolescência surgiu pela necessidade de um contínuo e cuidadoso investimento físico, pedagógico e moral com o intuito de produzir um adulto ideal (CÉSAR, 2008, p.38).

Neste mesmo sentido, PAIS (1993) vai ressaltar algumas questões relevantes sobre a categoria “jovem” e o “ser” jovem, a primeira questão que ele resalta é que a ideia “naturalizada” de jovem é manipulada e manipulável, partindo de Bordieu, por que esta concepção “naturalizada” tende a pensar estes sujeitos como uma “unidade social”, com “interesses sociais em comum”, algo que para o autor constitui em si uma manipulação:

A juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável, e como se refere Bordieu, o facto de se falar dos jovens como uma “unidade social”, um grupo dotado de “interesses comuns” e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação” (PAIS, 1993, p.28).

PAIS (1993) desconstrói essa concepção ao falar também que a juventude é uma construção, ou um mito, que é bastante difundido naquilo que é denominado de *Mass Media*, elaborado pela sociedade, e que esta própria *Mass Media* acaba fazendo desta “homogeneidade” dos jovens uma “heterogeneidade” devido às sugestões que esta acaba fazendo a estes sujeitos:

As condutas “homogêneas” dos jovens acabarão, então, por ser *heterônomas*, na exata medida em que são sugeridas pelos *mass media*, pelo discurso político e por intervenções administrativas de vária ordem. A própria sociologia participa, por vezes, nesta construção heterônoma ao enfatizar as representações de senso comum que predominam sobre a juventude. (PAIS, 1993, p.34)

Outro ponto de PAIS (1993) que é relevante também para nossa pesquisa é que a ideia de sujeito é algo que está sempre em mutação, isto é, não é uma ideia parada no tempo, mas com as mudanças sociais e econômicas acaba se transformando: “A *juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou política; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo.*” (PAIS, 1993, p.37).

Partindo destas problematizações, PAIS (1993) elabora a sua concepção de juventude/jovem: a de um conjunto social de indivíduos que estão em uma determinada fase da vida, mas também de sujeitos que vivem em situações sociais diferentes entre si, sendo assim um conceito tanto homogêneo quanto heterogêneo:

[...] a juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, principalmente definida em termos etários, como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si. Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que *a juventude* ora nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se apresenta como um conjunto heterogêneo: homogêneo se a comparamos com outras gerações; heterogêneo logo que a examinamos como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros. (PAIS, 1993, p.44)

Nesse sentido de um conjunto social homogêneo/heterogêneo, PAIS (1993) nós traz uma concepção fundamental para este trabalho: que a cultura juvenil pode ser algo próprio destes sujeitos, mas também algo derivado ou assimilado de outras gerações ou de sua classe social:

Se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser *próprios* ou *inerentes* à fase da vida a que se associa a uma das noções de “juventude”, como podem, também, ser *derivados ou assimilados*: quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente *geracional* da sociologia da juventude) quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente *classista*) (PAIS, 1993, p.30)

A questão da derivação/assimilação dos aspectos da cultura juvenil podem nos auxiliar para o entendimento de como estes alunos/jovens elaboram suas concepções sobre este Conteúdo Substantivo, já que suas ideias sobre o que foi a Ditadura Militar ou a questão da validade das versões podem ter origem nessa assimilação de concepções de outras gerações (familiares, professores, etc.) que viveram este período, algo que estes jovens não viveram. Todavia, devemos ter em mente que para PAIS (1993) isso é um aspecto, já que o autor não desconsidera a originalidade da cultura juvenil e também não devemos desconsiderar que as ideias destes jovens podem seguir o mesmo caminho.

As contribuições de CASTEX (2007) na questão de entender os sujeitos desta pesquisa residem em dois pontos: a primeira é o papel da relação que estes jovens-alunos têm com a escola, para CASTEX (2007) é importante espaço de experiência social, que tem sua própria forma de se organizar, espaço no qual os jovens se relacionam com o conhecimento. É um local em que, socialmente, os sujeitos experienciam a sua cultura ou a de um determinado grupo. (2007, p.93).

O segundo ponto é a questão já mencionada neste texto do trabalho com as concepções fora da escola deste jovens-alunos, que para entendê-los, segundo CASTEX (2007) há que se considerar as realidades e experiências sociais que eles trazem para a escola e para entender suas concepções sobre a História ou sobre conceitos substantivos (LEE,2001) da História, temos que entender quem é esse jovem-aluno:

[...] para olhar a escola e os jovens, há que se considerar de onde eles vieram, o que trouxeram de conhecimento de fora da escola, as experiências estabelecidas com outros grupos de jovens com os quais se relacionaram, com familiares ou outras interações sociais. [...] olhar os jovens nas suas relações com o conhecimento permite compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de História. Nesse sentido, ao investigar os conceitos substantivos da história, é necessário ter claro quem são esses jovens que frequentaram determinadas escolas (CASTEX, 2007,p.93)

Como ferramenta de coleta de dados utilizamos o estudo exploratório, tendo como referência metodológica a pesquisa qualitativa já trabalhada no capítulo 1 e os trabalhos de BARCA (2007), BARCA e CAINELLI (2013), BARCA e GAGO (2001), CASTEX (2007), CERCADILLO (2005) e LOURENÇATO (2012) na elaboração das questões e categorização das respostas dos alunos, possuindo três questões abertas, uma questão perguntando qual a fonte mais importante para saber sobre o período.

O estudo exploratório foi aplicado em duas escolas públicas no município de Londrina<sup>24</sup> em maio de 2014, sendo um Colégio na região central e o outro numa região periférica, isto é, mais distante do centro da cidade, nos quais faremos um rápido histórico mais a frente, sendo que o universo de alunos pesquisados totalizou 60 alunos, uma turma de segundo ano e outra de terceiro ano e que no momento da aplicação do estudo exploratório ainda não tinha sido retomado o conteúdo Ditadura Militar Brasileira nas aulas de História.

Por questões éticas, não serão revelados seus nomes, sendo que os alunos serão identificados por siglas e os Colégios pelas letras B (de Bairro) e C (de Centro).

O Colégio B tem a sua fundação na década de 1970 como um Colégio de Segundo Grau, hoje conhecido como Ensino Médio, localizado na Zona Oeste de Londrina e tendo

---

<sup>24</sup> Deve-se ressaltar que o presente estudo não é comparativo, escolhemos duas escolas para ter uma quantidade razoável de dados para a pesquisa.

como enfoque o Ensino Técnico de Segundo Grau tendo cursos em ramos como a construção civil, a eletromecânica, as telecomunicações, o comércio e o magistério, em concomitância nos anos 1990 com o Ensino de 1º e 2º Graus sendo que atualmente a estrutura de ensino se divide em a) de nível Médio Integrado (em: Administração, Eletrônica, Eletrotécnica e Mecatrônica; b) de nível Médio Subsequente (após o Ensino Médio) em: Administração, Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecatrônica e Química, possuindo no ano desta pesquisa (2014) 13 turmas do Ensino Médio, 12 do Ensino Médio Integrado, 15 turmas do Ensino Médio Subsequente, distribuídos no período diurno, vespertino e noturno, em um total de 1259 alunos.

Já o Colégio C, localizado na região central foi construído no final da década de 1930, sendo o primeiro estabelecimento de ensino da cidade sob a denominação de Grupo Escolar de Londrina sendo que durante toda sua história focou-se nos Ensino de 1º e 2º Graus, sendo que nas suas variadas modalidades de ensino: Ensino Fundamental – Ciclo Básico de Alfabetização, Ensino Fundamental 6º ao 9º ano, Ensino Médio, Centro de Atendimento Especializado - Área de Surdez e Centro de Atendimento Especializado – Surdo-cegueira, totalizava 1310 alunos em 2014.

Os alunos se situam na faixa dos 15 aos 20 anos de idade, havendo um equilíbrio na proporção de homens e mulheres: 13 homens e 15 mulheres no Colégio C e 18 homens e 16 mulheres no Colégio B. No entanto, apesar de geograficamente estarem distantes, as realidades socioeconômicas dos alunos pesquisados se equivalem, sendo categorizados como classe média, questionados sobre quais as profissões de seus pais, obteve-se as mais variadas ocupações: autônomos, administradores, eletricitas, comerciantes, professores, policiais, representantes comerciais, enfermeiros, funcionários públicos, gerentes e motoristas foram as profissões mais referenciadas nos Colégios B e C.

Partindo deste contexto, foi aplicado a estes jovens um questionário com quatro questões, três dissertativas e uma objetivas, na primeira questão: “**Em suas palavras, escreva o que foi o Regime Militar Brasileiro <sup>25</sup>(1964-1985) e por que é importante estudar este**

---

<sup>25</sup> Evidencia-se que há uma dualidade de conceitos utilizados neste texto para definir o período entre 1964 e 1985, considerado como Ditadura Militar Brasileira, e os enunciados das questões, que trabalha com a ideia de Regime Militar Brasileiro, isso se explica-se que optou-se pela mudança do termo, majoritariamente utilizado pela historiografia contemporânea que estuda este período, depois da aplicação do instrumento de Estudo Exploratório.

**tema nas aulas de História**” observamos primeiramente quais eram as ideias que estes jovens têm sobre o período de 1964-1985, como narram sobre esse tema e qual a importância que o tema tem nas aulas de História.

A segunda questão **“Escreva cinco palavras que lhe vem à mente quando você pensa no conteúdo de Regime Militar Brasileiro (1964-1985)”** tendo o objetivo similar à primeira parte da primeira questão, porém querendo observar mais objetivamente como os alunos raciocinam e criam explicações sobre a temática do Regime Militar.

A terceira questão, partindo de dois trechos de artigos publicados na *Folha de São Paulo* nos anos de 1994 e 2004, isto é, quando o Golpe de 31 de março tinha completado 30 e 40 anos, com perspectivas distintas de um militar (Carlos de Meira Mattos) e de um sociólogo (Herbert José de Sousa) sobre o que tinha sido o acontecimento daquela data e o período em que se sucedeu, partindo disso foi questionado aos alunos **“Como podemos escolher qual a explicação é mais válida sobre o que ocorreu em 1964 e nos anos seguintes e por quê?”** tentando observar como os alunos lidam com perspectivas diferentes sobre um mesmo tema e como (e em que argumentos) se baseiam para eleger a melhor versão sobre esse fato histórico.

A quarta questão **“Para saber sobre o Regime Militar Brasileiro, qual a fonte de informação mais importante para você?”** sendo em seguida elencada uma série de alternativas como: livro didático, explicação do professor, Internet, meios de comunicação, explicação de familiares e deixando um espaço para outras explicações, essa questão tinha como objetivo traçar, a partir das respostas, uma possibilidade de origem das ideias destes alunos.

### *3.2. Categorização das Respostas – Questão um*

Na primeira questão utilizamos como referencial teórico as concepções sobre o conceito de Segunda Ordem e de Explicação Histórica a partir de BARCA (2000) e ALVES (2011). Como já trabalhado nesta dissertação, RÜSEN (2001) fala que os seres humanos buscam explicações no passado para “vencer” as carências de sentido de orientação no presente, nisto ALVES (2011) afirma que os problemas do “dia-a-dia” nos fazem elaborar explicações sobre os mais variados conceitos substantivos do passado:

Demandas desse tipo invariavelmente se apresentam no cotidiano, na medida em que notícias, discussões formais e informais, decisões pessoais ou profissionais, em algum grau, direta ou indiretamente, se relacionam a aspectos socioculturais, políticos e econômicos inerentes a desdobramentos do processo histórico. (ALVES, 2011, p.146)

Mas o que seria essa explicação histórica, que nós todos buscamos no passado para nossas questões no presente? BARCA (2000) responde esta questão ao falar que a explicação histórica é uma resposta do tipo “por que?” em que aquele que elabora sua explicação escolhe certos fatores a partir de modelos explicativos, onde algum fator tem mais ênfase que outro:

A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta do tipo “por que?” sobre ações, acontecimentos e situações do passado humano [...] Cada explicação pressupõe uma seleção de factores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos factores selecionados e, entre uma gama e outra de factores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outros condições contributivas/facilitadoras [...] As condições que estabelecem a diferença quando a uma situação ter ocorrido ou não, podem ser consideradas a causa. (BARCA, 2000, p.61)

Na formatação das categorias das questões 1 e 3, nos baseamos nos trabalhos de BARCA e GAGO (2001) e BARCA e CAINELLI (2013).

BARCA e GAGO (2001) no trabalho “*Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*” investigaram os níveis de argumentação que 83 alunos do 6º ano de escolaridade em Portugal apresentam ao raciocinarem sobre fontes primárias com perspectivas contraditórias, e partindo das concepções de Strauss e Corbin (1991), as autoras criaram as seguintes categorias das respostas dos alunos:

- I. **FRAGMENTOS:** Nesta categoria os alunos tinham o entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação, eles se utilizavam de frases do texto, por vezes de forma consistente outras vezes com falhas, o que impede a compreensão global das mensagens; e relacionavam de forma inconsistente as fontes entre si e seus respectivos autores. (BARCA e GAGO, 2001, p.248).
- II. **COMPREENSÃO GLOBAL:** As respostas possuíam o entendimento global das mensagens, reformulavam por tentativa, ao tomar o ponto de vista do autor e

relacionavam as fontes concordantes, discordantes e seus autores. (BARCA e GAGO, 2001, p.248).

- III. **OPINIÃO EMERGENTE:** Há um entendimento global das mensagens, a reformulação da informação e o relacionamento das fontes, concordantes, discordantes e com os autores, mas agora de uma ótica mais pessoal (BARCA e GAGO, 2001, p.248).
- IV. **DESCENTRAÇÃO EMERGENTE:** Há também um entendimento das mensagens, reformula-se a informação de uma forma mais pessoal e crítica e relaciona as fontes, concordantes, discordantes e com os autores, sob um ponto de vista descentrado, ou seja, de uma forma objetiva. (BARCA e GAGO, 2001, p.248).

Já BARCA e CAINELLI (2013) no trabalho denominado “*A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: A construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas*” questionam aos sujeitos de escolas brasileiras e portuguesas o que ocorreria se os navegadores portugueses não tivessem chegado ao que conhecemos hoje como Brasil, e partindo das respostas dos alunos elaboram as seguintes categorias:

**Quadro 2** – Categorização das respostas dos alunos portugueses e brasileiros segundo BARCA e CAINELLI (2013):

<p><b>Alunos portugueses:</b></p> <p>Manutenção do Brasil como antes da chegada dos portugueses.</p> <p>Outros países teriam descoberto o Brasil.</p> <p>Não existência do Brasil no mapa.</p>
<p><b>Alunos brasileiros:</b></p> <p>Manutenção do Brasil no estado de natureza intocável.</p> <p>Permanência da população como indígena.</p> <p>Ausência de tecnologia.</p> <p>Mudança na forma de ensinar História.</p>

**Fonte** - CAINELLI, M. R.; BARCA, Maria Isabel Gomes, in Atas do V Simpósio Internacional de Didactica de Las Ciencias Sociales e XIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. Barcelona, 2013, p.1086-1087.

A partir dos estudos destas pesquisadoras elaboramos nossa categorização a partir das respostas dos alunos à questão proposta, chegamos às seguintes categorias de análise em nossa investigação:

- I. CÓPIA – Aqui os alunos misturam elementos e ideias de outros tempos históricos, possuindo incoerências, não tendo nexos, isto é, sentido, ou possuindo elementos copiados dos textos da questão três.
- II. FOI SOMENTE UM GOLPE – Neste tipo de resposta os alunos tendem a restringir suas ideias sobre o que foi o período do Golpe Civil-Militar de 31 de março de 1964, não fazendo relações com acontecimentos posteriores ou respondendo somente que o Regime foi apenas a derrubada de um presidente ou um golpe de estado.

- III. PERÍODO DE VIOLÊNCIA E TORTURA/OPRESSÃO – Os detalhes mais elencados neste tipo de resposta tendem a trabalhar a questão da falta de liberdade e opressão e também mencionar a questão das mortes e das torturas sofridas por certos setores da sociedade naquele contexto.
- IV. PERÍODO DE DEMOCRACIA/PARTICIPAÇÃO CIVIL - Neste tipo de resposta os alunos ressaltam que o período foi considerado democrático porque livrou a sociedade do comunismo, ressaltando a questão do apoio de certas parcelas da sociedade e do Congresso Nacional na derrubada de João Goulart e que a sociedade era mais democrática que no período anterior.
- V. PERÍODO DE HEGEMONIA DOS MILITARES - Os jovens ressaltam neste tipo de resposta a questão do controle do poder político nas mãos dos militares, ressaltando questões como o autoritarismo, a caracterização do Brasil como um estado ditatorial e a censura e manipulação dos meios de comunicação.

A seguir, analisar-se-á as respostas apresentadas pelos alunos dos Colégios B e C da questão um do questionário de estudo exploratório a partir das categorias descritas acima. Esta questão foi respondida por 51 dos 60 alunos pesquisados.

- **Cópia**

As respostas que foram caracterizadas como Cópia totalizaram 6, os alunos que responderam de maneira confusa, inseriram conceitos substantivos de outras temporalidades da História do Brasil, como por exemplo na resposta de V.H do Colégio B, que associa a Ditadura Militar Brasileiro com a Abolição da Escravatura:

*“Foi um movimento que os militares que comandavam o Brasil que mudaram completamente o Brasil acabando com a escravidão e outros acontecimentos”* **V.H - Colégio B.**

Outro tipo de resposta presente é a associação do período com uma disputa política de governantes ou presidentes, possivelmente os alunos responderam pensando na concepção atual de presidente/governante na qual há uma sucessão dos chefes de estado por meio de eleições, observadas em três respostas do Colégio B:

*“Regime Militar é que um governante queria derrubar o outro e acabou que começou a dominar e teve a nova república”* **R.B.R - Colégio B**

*“Na minha opinião foi uma briga entre os presidentes por causa de poder e quando um conseguiu se reeleger e o outro perdeu.”* **M.M - Colégio B.**

*“Quando um poder quer derrubar o outro e quando um ganha ele aplica suas leis.”* **A.B. - Colégio B.**

Também observamos que para a construção de suas respostas os alunos recorrem às duas narrativas presentes na questão três. No entanto, não há coerência nas respostas por que os alunos misturam acontecimentos do período João Goulart relacionados na fala de Herbert de Sousa que é trabalhada na questão três com o Golpe Militar de março de 1964, portanto associando o que foi a Ditadura Militar a esses acontecimentos.

*“Foi um movimento que a sociedade tentava se aproximar do governo a muito tempo”* **R.M.T – Colégio C.**

*“Foi uma tentativa da sociedade, de buscar melhorias, mudanças políticas e democracia. Porém resultou no golpe de 31 de março, deixando o povo brasileiro em devaneia.”* **B.C – Colégio C.**

Uma possibilidade que pode ser levantada para esse elevado número de respostas nesta categoria, segundo os professores destes alunos, é o fato de que a temática não tinha sido retomada ainda em uma das turmas e somente seria retrabalhada no ano seguinte para a outra turma, portanto os fragmentos de conceitos e ideias sobre o que foi período podem ser justificados pela não familiaridade destes alunos com esta temática no que tange à História ciência ensinada na escola. Outro fator que pode responder esta indagação é a metodologia empregada para leitura e aprendizagem de textos em História que leva os alunos a copiarem parte dos textos apresentados como respostas às questões que o professor levanta.

- **Somente um golpe**

Neste tipo de narrativa, tendo dezoito respostas (12 do Colégio B e 6 do Colégio C) a mensagem central presente é que o período entre 1964 e 1985 se restringe aos acontecimentos do dia 31 de março, isto é, eles associam a Ditadura Militar como o golpe de estado, não

trabalhando acontecimentos que ocorreram depois do movimento militar, sendo que este tipo de narrativa se subdivide em dois tipos relativamente ao nível de detalhamento, o primeiro tipo é o de narrativa que associa o regime ao golpe e não tem maiores detalhes, sendo que foram três as respostas no Colégio B e cinco no Colégio C que possuíram essa característica:

*“O Regime Militar Brasileiro foi tomada de poder do Brasil pelos Militares. Para que isso acontecesse houve o golpe militar.”* **L.B. – Colégio B.**

*“Foi um golpe que derrubou o presidente João Goulart”* **N.J – Colégio B.**

*“Foi um golpe dado com êxito no Brasil pelo que os militares comandassem o Brasil.”* **G.L.R – Colégio B.**

*“Foi o golpe ocorrido no governo brasileiro.”* **D.S – Colégio C.**

*“Foi a queda do governo, prisão de governantes.”* **M.M – Colégio C.**

*“Foi um golpe militar que derrubou o governo e deu o poder aos militares, deixando o Brasil em uma ditadura militares.”* **M.H. – Colégio C.**

*“Foi a época que os militares tomaram o poder”.* **V.T – Colégio C.**

*“Foi um golpe militar para tornar o poder do país.”* **M.P – Colégio C.**

Já o outro tipo, as narrativas dos alunos que observam que o período caracterizou-se somente pelo golpe possuem alguns detalhes, isto é, explicam o porquê de ter sido um golpe, em alguns casos ressaltando o papel de certos agentes no desfecho do Golpe, sejam eles externos, no caso os Estados Unidos por meio da CIA, naquilo que é historiograficamente conhecido como a Operação Brother Sam<sup>26</sup>, ou da sociedade civil por meio das passeatas como as Marchas da Família com Deus pela Liberdade, ocorridas entre as últimas semanas de março e as primeiras semanas de abril de 1964.

*“O exército brasileiro com o apoio dos USA derrubou o atual presidente João Goulart acusado de Comunismo pois ele apoiava o povo, porém o exército não soube governar e criou uma grande dívida.”* **A.D – Colégio B.**

---

<sup>26</sup> Segundo Delgado (2009), a Operação Brother Sam, organizado pela CIA, previa o desembarque de *marines* norte-americanos no Brasil, caso houvesse uma reação do governo Goulart e dos movimentos populares à sua deposição.

*“Foi um golpe para derrubar o Presidente João Goulart. Em 1964 ocorreu o que a maioria do povo brasileiro queria. Com o apoio das forças armadas foi mais fácil implantar uma sociedade livre e democrática.”* **R. – Colégio C.**

*“Foi um golpe de estado organizado pelo exército brasileiro e pela CIA apoiado pela Mídia. Foi um tempo difícil para o Brasil e seus cidadãos aonde todos estavam abaixo e sobre o controle do exército aonde todo tipo de liberdade estavam limitados.”* **M.S – Colégio B.**

*“O Brasil buscava mudanças pois não gostavam do governo João Goulart e foi organizado um golpe”* **N.M – Colégio B.**

*“Foi a causa pela qual João Goulart foi derrubado de seu posto como presidente, e tomando por militares que à muito tempo era esperado.”* **L.O – Colégio C.**

Todavia, apesar da mensagem central da narrativa ser que o período se restringiu ao golpe, deve ser levado em consideração que algumas narrativas acima ressaltam algumas questões que aconteceram *a posteriori*, como nas narrativas de **M.S** que resalta a questão da falta de liberdade e de **A.D.** na questão do aumento da dívida externa deixada pelos sucessivos governos militares, ou mesmo uma narrativa de caráter crítico (no sentido de ir contra aquilo que é posto pela História do que foi a Ditadura Militar) de **R.** que considera que os militares implantaram uma sociedade mais “livre” e “democrática”.

Por outro lado, algumas narrativas atribuem o papel ativo no golpe somente aos militares, quando o **W.S** fala da necessidade de outro “golpe” para eliminar a corrupção, isto é, o aluno observa o passado e ao ver uma narrativa do passado que fala que não havia corrupção na Ditadura Militar considera aceitável que se faça o mesmo para eliminar um problema do presente.

*“Foi um golpe político militar onde o exército derrubou os políticos eleitos e controlavam o país com rigidez aplicando um controle de tudo e de todos.”* **G.H – Colégio B.**

*“Ele teve início com o golpe militar que derrubou o governo do presidente democraticamente eleito e terminou quando um outro pessoa assumiu o cargo porque daí começou a nova república ou seja um queria derrubar o poder do outro.”* **C.B - Colégio B.**

*“Foi o golpe dos militares para evitar que o Brasil tornar-se um país fechado para o mundo, certamente não fora de todo ruim mas de todo bom também não, o Brasil precisa de um outro golpe no poder pra eliminar a corrupção mas tem as medidas que foram feitas no regime, que fora por exemplo a perda da liberdade de expressão”* **W.S – Colégio B.**

• **Período de Democracia e Período de Violência/Tortura e Opressão**

Em certas respostas dos alunos podemos observar uma certa oposição, tendo alguns alunos defendendo que o período militar teria sido de democracia e sendo fortemente apoiado pelos civis, seja por meio do Poder Legislativo ou pela participação popular direta por meio de marchas, por exemplo, ou considerando que no período militar havia mais democracia, possivelmente esses alunos associam a sua ideia de democracia com as narrativas de que o período tinha ordem e grande crescimento militar, em contraponto, segundo esse tipo de narrativa, ao período Goulart, de crise econômica e agitação sociopolítica, narrativa difundida principalmente pela propaganda dos sucessivos governos militares entre 1964 e 1985.

Deve-se ressaltar a associação passado-presente como o exemplo de um aluno, segundo ele a Ditadura Militar evitou o Brasil de ser uma Cuba ou uma Venezuela, isto é, o aluno olha as questões do presente, a partir de uma leitura que certos setores da sociedade brasileira fazem dos governos democráticos entre 2003 e a atualidade, para estes setores o governo tem a tendência de levar o Brasil a um socialismo estilo Cubano ou Venezuelano.

Essa categoria de resposta teve três respostas, duas no Colégio B e uma no Colégio C.

*“O regime militar foi como uma manifestação do povo brasileiro que derrubou João Goulart deu muito alívio para a sociedade, vivendo em mundo democrático.”* **B.S.G - Colégio B.**

*“Foi importante para livrar o Brasil de uma ditadura do proletariado. O Brasil se livrou de ser uma Cuba ou Venezuela. O Regime Militar não foi um golpe, o Regime Militar foi aprovado no congresso. Existem fatos na biblioteca do congresso! Gostamos de chama-la de Porão do Congresso Nacional.”* **E.S - Colégio B.**

*“O Regime Militar brasileiro foi muito bom na época, a grande maioria dos brasileiros queriam viver numa sociedade democrática e também era muito mais Regime Militar do que o Governo de João Goulart.”* **R.W.S. - Colégio C.**

Por outro lado, uma parcela significativa dos alunos responde sobre a Ditadura Militar de uma forma totalmente oposta, fazendo associações como um período de violência e morte; de opressão e falta de liberdade, e os sujeitos ressaltam neste tipo de resposta que o período se caracterizava pelas torturas, pela censura aos meios de comunicação, onde o poder político estava centralizado na mão de poucos e aqueles que eram contra ou contestavam esse tipo de poder eram simplesmente reprimidas e mortas.

Esse tipo de resposta foi apresentado por treze vezes, sendo duas do Colégio B e onze do Colégio C.

*“Foi uma época do Brasil lembrado por ter muita violência em seus atos, manchando a história do nosso país e ainda teve as diversas pessoas que foram torturadas por serem contra o governo.”* **J.N – Colégio B.**

*“Foi um governo que tirou a liberdade da população controlou todos os meios de comunicação e os que era contra esse governo foram perseguidos, torturados e até mortos, não somente a população em geral mas os militares que não aceitavam.”* **K.B – Colégio B.**

*“Regime Militar foi uma revolução em relação ao modo governamental no país. O Estado Ditatorial dentro de sua rigidez, deu-se a uma busca desenfreada por organização e justiça; Durante o Regime Militar houve muita opressão, pessoas que iam contra ou de algum modo tentava expressar tal iam de encontro ao exílio ou até mesmo a tortura. Foi uma época de mudança e apesar da violência e do modo pelo qual seguiu foi extremamente importante.”* **R.F.A.K – Colégio C.**

*“Foi um modelo de governo opressor e violento onde ocorreram milhares de torturas e mortes.”* **C.H.M – Colégio C.**

*“Um período em que os militares torturaram a população.”* **S.R.S – Colégio C.**

*“Foi um período sombrio, gelado e vermelho( morte se você não entendeu...)”* **G.C – Colégio C.**

*“O regime militar brasileiro foi o período de governo estatal administrativo pelos militares tendo como características expressivas a falta de liberdade de expressão, tortura, etc. O modelo de governo não admitia crítica ou opção.”* **L.P – Colégio C.**

*“Aonde os civis serviram os militares arrogantes. Mas deixou submissos ao poder de turno. Principalmente a riqueza.”* **T.M.F – Colégio C.**

*“Foi uma época histórico no Brasil, no qual os direitos de expressão da sociedade foram proibidos, onde quem comandava o país eram os militares de maneira rígida e opressiva, havendo várias mortes e deixando lembranças ruins aos que viveram na época e aos seus descendentes e toda a população brasileira.”* **L.M – Colégio C.**

*“O regime militar brasileiro, apenas três palavras, foi um período de enorme impacto na vida do povo, onde o poder em seu golpe oprimiram vozes e pensamentos.”* **A.S – Colégio C.**

*“O regime militar foi um modelo de governo implantando na década de 60 em que o Brasil se tornou um governo fechado sendo o poder centralizado nas mãos de poucas pessoas, quando o que era publicado ou apresentado pela mídia estava sujeito a censura um regime aonde o povo não tem opinião.”* **J.V.P.T – Colégio C.**

Deste grupo de resposta, destaca-se duas respostas do Colégio C, a primeira de **E.D**, que ressalta que o Regime se deu devido à “ameaça comunista”, mas por outro lado esse mesmo tipo de governo aprovava a tortura e a censura, esse tipo de resposta diverge de outras respostas ao trabalhar questões como censura e tortura mas apropriando-se que numa concepção que o Brasil, no período militar, vivia sob uma ameaça de se tornar comunista. Outra resposta que se destaca é de J.G, em que o aluno vai além de descrever o que foi o período e coloca a sua opinião, utilizando palavras como *mudança brusca e desnecessária* e considerando o período como *uma vergonha para nosso país*, sendo que este aluno possivelmente associou em sua memória que o período foi um contexto vergonhoso para o Brasil.

*“Foi uma mudança brusca e desnecessária para o nosso país. Sinto que esse foi um movimento que o mais importante era acabar com a voz e a vontade de lutar do nosso povo, foi simplesmente uma vergonha para nosso país.” J.G. – Colégio C.*

*“Foi um governo autoritário, ditatorial que foi muito importante para o Brasil mediante a ameaça comunista. Que também aprovava a tortura e a censura.” E.D. - Colégio C.*

#### • Período de Hegemonia Militar

Nesta categoria, podemos observar que as respostas tendem a caracterizar o período como de hegemonia militar, isto é, quem desempenhava o controle do poder e das ações políticas neste período era tão somente os militares, ignorando de certa forma a participação dos civis neste período, questão que é alvo recente das pesquisas historiográficas e como foi dito anteriormente, leva até a um embate da forma de se denominar o período (Ditadura Militar contra Ditadura Civil-Militar). Nestas respostas, observa-se que os militares sempre têm o controle das ações, há respostas como “[...] *foi os militares que pegaram os estados e simplesmente aplicaram a ditadura [...]*” ou “[...] *quando a vontade dos militares não eram realizadas, o povo era controlado e manipulado*”.

Este tipo de resposta teve grande força no Colégio B (9 respostas) e apenas uma resposta no Colégio C.

*“O regime militar foi onde a república brasileira era comandada por militares.” T.R – Colégio B.*

*“O Regime Militar Brasileiro foi o período em que os militares controlaram o Brasil.” I.S.V.B -- Colégio B.*

*“Foi um movimento da história brasileira em que o poder ficou na mão dos militares que o usaram de modo ditatorial” S.M.P -- Colégio B.*

*“Foi um regime em que os militares assumiram o governo, fazendo a sua vontade. Colocando em prática uma ditadura e quem fosse contra esse regime seria preso, perturbando e algumas vezes torturado. V.C -- Colégio B.”.*

*“Foi algo que controlou o Brasil. Mídias eram manipuladas, ocorriam morte quando a vontade dos militares não eram realizadas, o povo era controlado e manipulado”. A.R -- Colégio B.*

*“Regime Militar foi os militares que pegaram os estados e simplesmente aplicaram a ditadura de um dia para o outro sem ao menos se importar com as opiniões das pessoas sem ao menos dar uma chance de um voto para o povo poder escolher.” I.E.M.I – Colégio B.*

*“Não me lembro direito, mas pelo que vem a mente foi o domíno militar sobre o governo para tomar providencias sore o mesmo, tendo toque de recolher, prisões, etc. Eu não sei muito sore o assunto mas teve seus pontos bons e ruins.” B.C – Colégio B.*

*“Regime em que uma minoria tomou o poder e transformou o país numa ditadura, sem liberdade de expressão ou qualquer forma de opinião.” R. – Colégio B.*

*“Era algo que veio para controlar o brasil, ocorria varias mortes quando não respeitavam os militares”. N.C.O.G – Colégio B.*

*“O regime militar nas décadas (1964-1985) foi onde teve vários militares com diferentes tipos de ideias. O Regime Militar teve várias funções muitas lutas, guerras para conseguir o que queriam.” I.B – Colégio C.*

### 3.3. *Qual a importância que os alunos atribuem ao estudo do Regime Militar nas aulas de História?*

Juntamente com a questão sobre quais ideias teriam sobre a Ditadura Militar Brasileira, foi lhes questionado porque é importante estudar este tema nas aulas de História. Partimos das respostas destes alunos e tendo como referência de categorização os níveis de Consciência Histórica de RÜSEN (2001) já trabalhadas aqui no capítulo primeiro e as categorias de BARCA e GAGO (2001) mencionadas na primeira parte desta questão.

Utilizando estas concepções teóricas, foram criadas as seguintes categorias a partir das respostas dos alunos:

- I. FRAGMENTOS – Neste nível, as respostas dos alunos fogem à questão proposta, tendo afirmações evasivas, isto é, fugindo da intenção proposta que é ressaltar qual a importância deste conteúdo nas aulas de História.
- II. INFORMAÇÃO – Para os alunos neste nível de resposta, estudar a Ditadura Militar é relevante por ser um conteúdo que está dentro da História do Brasil, por ter sido um acontecimento importante ou para que se conheça o que aconteceu no passado isto é, para aprender sobre o passado de seus pais e avós.
- III. EXEMPLO/LIÇÃO – Quanto à este ponto, estudar este período histórico é relevante para os alunos para que se veja o que aconteceu e que isto não se repita novamente, isto é, o conhecimento histórico fica sendo como um exemplo ou uma lição para o presente.
- IV. RELAÇÃO PRESENTE/PASSADO – Já nesta categoria, os alunos acham relevante o estudo do tema a fim que se entenda como o passado influenciou o presente, isto é, como os acontecimentos de 50 anos atrás influenciaram na atual composição da sociedade brasileira.

Demonstradas como se configuram as categorias das respostas dos alunos, mostraremos a seguir como as respostas dos alunos do Colégio B e C se ajustaram nesta categorização.

- **Fragmentos**

As respostas do tipo Fragmentos não se encaixaram nas outras categorias por terem em sua mensagem central ideias que fogem da questão proposta ou aquelas que responderam que não sabiam o porquê da importância do estudo deste conteúdo, sendo contabilizadas três respostas nesta categoria.

Um aluno ressaltou que é importante porque foi um período de violência mas não deixou claro porque é importante nos dias presentes, outro ressaltou que a História do Brasil é

pouca trabalhada nas aulas de História e o terceiro simplesmente respondeu que não sabia porque não se lembrava ter estudado esta questão, de fato.

*“É importante por que foi marcado pela violência do país e pela opressão e punição para quem desse sua opinião ou se posicionasse contra o ideais do governo.” - N.C.O.G – Colégio B.*

*“Creio eu, que a história do Brasil, não somente o Regime Militar, é pouco aprofundada nas escolas. Hoje os jovens clamam tanto.” J.G – Colégio C.*

*“Não sei o motivo, não sei as consequências, não me lembro estudar esta questão” S.R.S – Colégio C.*

#### • Informação

Neste nível foram quinze respostas, aqui as mensagens ressaltam que a Ditadura Militar Brasileira é um tema relevante para estudo por que faz parte da História do Brasil, por que foi um acontecimento de grande impacto na sociedade brasileira e que as marcas fazem se sentir nos dias de hoje, ou seja, o papel do tema Ditadura Militar nas aulas de História possui uma função meramente informativa:

*“É importante para estudar a história do nosso país” - T.R – Colégio C.*

*“Foi importante para sabermos nossas histórias, saber do passado do nosso país.” J.B – Colégio C.*

*“É muito importante estudar esse tema nas aulas de história por que nos ficamos sabendo de tudo o que aconteceu durante esse regime.” I.B – Colégio C.*

*“Para entender a História do país.” W.H – Colégio C.*

*“É importante estudar pois faz parte da história do país” A.D.R - Colégio B.*

*“Importante estudar este tema porque foi a História do nosso país.” M.M - Colégio B.*

*“Devemos estudar por fazer parte da história do nosso país, para o povo brasileiro não ter apenas cultura de outros países mas também da própria nação.” D.S - Colégio B.*

*“É importante estudar por que houve muitas coisas importantes ocorridas naquele tempo. A restrição ao interpretar qualquer conteúdo foi o que me marcou bastantes nos estudos sobre estes temas, que além de envolver a história do Brasil com muito mais da sociedade brasileira.” R.M - Colégio B.*

*“O importante desse acontecimento para o nosso estudo é porque, foi um acontecimento que mexeu com o Brasil inteiro. E se estudamos podemos ver como a democracia tomar conta dessa 'guerra'”. R.M.T - Colégio B.*

*“É importante estudá-lo porque é um dos principais acontecimentos do nosso país, que mudou a nossa história.” M.P - Colégio B.*

*“É importante para que nosso conhecimento em história se aprofunde mais.” R.B.R – Colégio B.*

*“E também acho muito bom estudarmos isso em sala para ficarmos por dentro do que aconteceu no nosso país”. M.M - Colégio B.*

*“É importante para termos um conhecimento maior sobre o governo brasileiro.” B.S.G - Colégio B.*

*“Para saber realmente o que aconteceu.” B.C - - Colégio B.*

*“É importante para aprendermos sobre a história do nosso país”. K.B - Colégio B.*

#### • Exemplo

Aqui o conteúdo substantivo Ditadura Militar é tratado de forma a ensinar lições sobre o passado, caracterizando aqui um dos níveis de Consciência Histórica de RÜSEN (2001), segundo LOURENÇATO (2012), este nível de Consciência Histórica refere-se:

[...]ao estudo específico que personifica as regras de mudança temporal e da conduta humana. Esta concepção vê a história como uma recordação do passado, como uma mensagem, uma lição para o presente. Ela nos ensina as normas, suas derivações de casos específicos e sua aplicação. (LOURENÇATO, 2012, p.5)

Portanto, neste nível de resposta a importância do conteúdo reside em que aprender sobre este conteúdo é uma forma para que este não se repita no futuro, sendo que para os alunos há vários tipos de lições e exemplos que estudar esse acontecimento nós traz: a separação dos poderes republicanos (A.D); para evitar atrocidades (G.C), entre outros, sendo quatro respostas nesta categoria (três Colégio B. e uma Colégio C.):

*“É importante estudar pois nos mostra que não se mistura poder militar com o legislativo.” A.D – Colégio B.*

*“Para entendermos e conhecermos o passado que sabendo o que erro e acertou” G.H – Colégio B.*

*“É importante estudar isso por que é a história do país em que nascemos e vivemos e também para não deixarmos acontecer novamente com o Brasil.” G.L.R - Colégio B.*

*“É importante estudá-lo pois assim a gente pode perceber as atrocidades cometidas na época e tomara, aprender com os nossos erros.” G.C - Colégio C.*

### • **Relação Presente-Passado**

Diferentemente da categoria *Exemplo*, uma parcela dos alunos considera que estudar o período da Ditadura Militar é relevante para entender como a sociedade atual se configura, fazendo aquilo que chamamos de relação *passado-presente*, isto é, ir ao passado para entender como se configura o presente, essa foi a mensagem central neste nível de resposta dada pelos alunos.

Para esses alunos os acontecimentos ocorridos entre 31 de março de 1964 e 15 de março de 1985 são importantes para se entender o presente, possivelmente estes alunos observam que certos políticos são remanescentes deste período e agremiações partidárias tem origem no fim deste período (início dos anos 1980), além de questões socioculturais como a configuração das cidades, alguns dos atuais estádios de futebol e expressões culturais como o rock brasileiro vão reportar aos anos 80. Sendo assim, para esses alunos, estudar o que ocorreu neste período auxilia na construção de explicações e na orientação temporal no presente. Em algumas respostas ressalta-se a relevância para ver o que mudou e o que permaneceu, e que estes acontecimentos são recentes na memória coletiva dos brasileiros. Neste nível, tiveram sete respostas, quatro do Colégio C e três do Colégio B.

*É muito importante estudar temas como este, pois podemos ver a luta por um mundo democrático, além de podermos comparar como atualmente e se deparar de que os tempos mudavam mas que certas coisas continuam as mesmas. B.C – Colégio C.*

*Para sabermos o que mudou, as lutas dos brasileiros para chegar na conclusão do governo de chegamos hoje. C.H.M – Colégio C.*

*O estudo deste período histórico é de extrema importância para conhecimento sobre o ocorrido em um passado não muito distante e principalmente para compreensão de nosso atual forma de governo e sociedade. L.P – Colégio C.*

*É importante estudamos este tema pois ele nos auxilia a compreensão da atual situação do país, sua economia inclusive. A.S – Colégio C.*

*Acho de extrema importância estudar pois é algo marcante de nosso país, não muito antigo J.S – Colégio B.*

*E seu estudo tem importância para que tenhamos cautela ao escolher nossos representantes político.* **S.M.P - Colégio B.**

*É importante estudar para conhecermos o que os nossos avós e até nossos pais passaram quando eram mais jovens, pois o RM foi algo muito difícil para o povo brasileiro.* **A.R - Colégio B.**

3.4. *Questão dois – Associações sobre o passado: Escreva cinco palavras que lhe vem à mente quando você pensa no Conteúdo Substantivo de Regime Militar Brasileiro (1964-1985).*

A questão dois foi proposta tendo como objetivo perscrutar quais eram as ideias dos alunos sobre o Conteúdo Substantivo “Ditadura Militar”, pedindo-lhes para que escrevessem as cinco palavras que associassem ao período perguntado. Em um primeiro momento, podemos observar que o conteúdo é de certa forma significativo para os alunos devido ao fato de que foram respondidas muitas palavras associadas a sentimentos como: *tristeza, injustiça, sofrimento, vergonha, ódio, revolta, respeito, ética*, entre outros.

Nesta questão, utilizamos como referencial teórico, a pesquisa de Maria Auxiliadora Schmidt denominada *Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros* (2008), onde a autora estudou as ideias históricas de alunos e professores, tendo como sujeitos 136 jovens na faixa etária entre 13 e 14 anos, cursando a 8ª série de escolas públicas da região metropolitana de Curitiba, categorizando as ideias destes sujeitos em: Elementos Estruturantes e Ideias Substantivas e a partir de PROST (1996), dividindo as narrativas dos alunos em Relato, Quadro, Trama.

Partindo desta referência, dividiu-se as ideias dos alunos em três categorias segundo a quantidade de vezes que estas ideias são citadas pelos alunos, foram no total 261 respostas, isto é, 51 dos 60 alunos responderam a esta questão:

**Quadro 3** – Ideias mais referenciadas – Questão dois – Colégios B. e C.

<b>Colégio C</b>	<b>Colégio B</b>
Opressão e Repressão	Falta de Liberdade e Repressão
Morte	Forças Armadas
Forças Armadas	Ditadura
Guerra	Morte
Tortura	Luta/Confronto
Tristeza/Sofrimento	Processo (Judicial)
Governo	Guerra
Política	Corrupção/Irregularidade
Ordem/Rigidez	Censura
Censura	Tortura
Poder	Controle

Nos dois Colégios, a ideia do período como uma época de falta de liberdade, de repressão e opressão foi majoritária, e também como um período predominante de conflitos, lutas e mortes, evidenciado pelas palavras que estão entre as mais citadas: *tortura*, *morte*, *censura*, *ordem e rigidez*, no Colégio C. e *censura*, *tortura*, *controle*, *processo*, *ditadura*, no Colégio B.

Outra evidência que as respostas dos alunos nos dão sobre as suas ideias é que a palavra *Forças Armadas* (entendidas aqui como a junção de Exército, Marinha e Aeronáutica) é a segunda mais referenciada no Colégio B e a terceira no Colégio C. Pode-se interpretar que para esses alunos os principais “personagens históricos” deste período são os membros destas armas, isso é reforçado pela palavra *guerra* que aparece em grande número juntamente com *luta/confronto*, *morte* e *ordem/rigidez*. Juntamente com estas palavras, no Colégio C, as palavras *política* e *poder* estão bastante referenciadas, portanto possivelmente os alunos associam que o controle político está tão somente com os militares, esquecendo, ainda que de maneira não intencional, o papel dos civis neste período.

**Quadro 4** - Ideias medianamente referenciadas – Questão dois – Colégios B. e C.

<b>Colégio C</b>	<b>Colégio B</b>
Povo/Sociedade	Golpe
Desigualdade	Governo
Ditadura	Derrota
Democracia	Mentira/Manipulação
Protesto	Autoridade
Brasil	Prisão
História	Mudança
Policiais	Sociedade
Golpe	Injustiça
Corrupção	Trapaça
Violência/Violento	Sufrimento
Injustiça	Riqueza
Guerrilha	Poder

Um ponto interessante é que há muitas respostas associando o período a sentimentos, nas ideias mais referenciadas há menção à *tristeza* e *sofrimento*, já no quadro acima que fala sobre as ideias medianamente referenciadas, observamos que há várias ideias associadas a sentimentos como: *injustiça*, *mentira/manipulação*, *trapaça*, *derrota*, *sofrimento*, essas palavras suscitam uma questão: Por que estes alunos associam este período a sentimentos? Podemos ter uma possibilidade: as narrativas tanto midiáticas (as principais redes de televisão nos últimos 15 anos exibiram alguma produção dramatúrgica relacionada ao tema ou com personagens históricos que viveram o período entre 1964 a 1985) tendo como enfoque as violências do período. E também temos uma evidência importante da relação dos alunos com este tema, os alunos dão relevância associando sentimentos, isto é, os alunos se posicionam sobre o que foi este período dando contornos de sofrimento e tristeza para este. Outra coisa é que a concepção de um período violento, repressivo e de conflito é reforçada nas respostas dos alunos com palavras como: *prisão*, *guerrilha*, *violência*, *protesto*, *golpe*, entre outros.

Outro elemento que também aparece nas ideias medianamente citadas é a questão das desigualdades sociais, uma provável leitura dos alunos que veem a falta de liberdade deste período como algo que acentua as diferenças entre ricos e pobres, como podemos observar nas palavras como: *desigualdade*, *riqueza* e *injustiça*.

**Quadro 5** – Ideias menos referenciadas – Questão dois – Colégios B e C

<b>Ideias menos referenciadas</b>	
<b>Colégio C</b>	<b>Colégio B</b>
Respeito	Violência
Discriminação	Tristeza
Exílio	Manifestação
Conflito	Defesa
Reforma	Revolução
Cadeia	Independência
Mudança	Indecência
Direitos	Força
União	Crise
Conquista	Vergonha
Vitória	Disputa
Economia	Ódio
Sociologia	Vingança
Revolta	Alienação
Proibição	Liderança
Vergonha	Sacrifício
Ética	Medo
Seriedade	Armas
Centralizado	Obediência
Submissão	Perseguição
Controle	Totalitarismo

Um elemento importante que aparece nesta questão que permeia as narrativas dos alunos em todas as outras quatro questões é opção por referenciar o período como Ditadura e Golpe, sendo que a única referência ao período como Revolução ou Revolucionário se dá nesta questão, termo bastante utilizado pelas lideranças civis e militares do período e até alguns anos após o fim da Ditadura Militar, essa mudança de terminologia, já há bastante tempo adotada pela historiografia e pelos livros didáticos.

As ideias menos referenciadas são as que pensam a Ditadura Militar como um período de falta de liberdades e de um forte controle por meio dos militares do Brasil (*submissão, controle, centralizado, proibição, totalitarismo*) e também como um período de conflitos e violência, (*violência, manifestação, crise, disputa, perseguição*) além de associação de ideias relacionadas com sentimentos, que é uma possibilidade de criação de sentidos pelos alunos com o conteúdo (*vergonha, medo, ódio, revolta*).

3.5. *Questão três – Duas Versões sobre a Regime Militar: A Questão da Validade no trabalho com as fontes históricas.*

Na terceira questão, os alunos foram confrontados com duas versões distintas sobre o que foi a Ditadura Militar, nesta questão utilizamos como referencial teórico CERCADILLO (2004) e retomamos o trabalho de BARCA e GAGO (2001) já trabalhada na questão um.

Em sua pesquisa com alunos ingleses e espanhóis entre 12 e 17 anos, CERCADILLO (2004) investigou a progressão das ideias destes jovens em relação ao conceito de significância histórica, centralizando nas noções de validade e verdade histórica, partindo de duas temáticas: A Derrota da Armada Espanhola em 1588, tema relevante para ingleses e espanhóis e As Batalhas de Alexandre Magno, por ser um tema "distante" para esses sujeitos. Questionando os alunos, a partir de duas versões distintas sobre esses temas, como podemos decidir qual é a melhor versão, partindo destas versões CERCADILLO (2004) criou três categorias para as respostas dos alunos: Choque de Fatos, Conflito Parcial/Temporal e Interpretações Alternativas.

Partindo de CERCADILLO (2004), elaboramos uma questão colocando duas falas opostas, a primeira do já falecido General-de-Divisão Carlos de Meira Mattos (1913-2007) que fora interventor no estado de Goiás entre 1964 e 1965, esta fala foi publicada em 2004 no jornal *Folha de São Paulo*, quando completava 40 anos do golpe de 1964. Nesta fala, Mattos faz uma apologia a Ditadura Militar, ressaltando a questão da participação civil, isto é, que as Forças Armadas só apoiaram um movimento que tinha origem na sociedade brasileira que não desejava mais o governo de João Goulart:

**Quadro 6** – Fonte utilizada na questão três do Instrumento de Pesquisa – Fala de Carlos Meira Mattos

[...] Esta data merece ser lembrada na sua verdadeira significação e na sua real repercussão para a nossa sociedade. A vitória do movimento de 31 de Março que derrubou o governo do presidente João Goulart, representou um grande alívio para a enorme maioria do povo brasileiro. Essa maioria, consciente de sua opção por viver numa sociedade democrática, vinha sido ameaçada por uma minoria, instalada no poder, que pregava abertamente a supressão do regime constitucional e a implantação de um sistema de governo fechado, opressivo, que diziam sindicalista. [...] O dia 31 de março de 1964 foi, sim, o marco que coroou a resposta da grande maioria dos brasileiros, apoiadas pelas Forças Armadas, ante as ameaças e as tentativas de implantação de um regime político incompatível com a nossa

vocação de viver numa sociedade livre e democrática.” **MATTOS, Carlos Meira.** disponível em <http://acervo.folha.com.br/fsp/2004/03/31/2>)

Em contraponto, foi colocada uma outra fala, do sociólogo e ativista político Herbert José de Sousa, conhecido como Betinho, (1935-1997) que trabalhou no Ministério da Educação e Cultura no Governo João Goulart e foi perseguido e exilado pelo Regime de 1964. Nesta fala, Herbert de Sousa ressalta que o Brasil passava por um processo de mudança social no período de João Goulart e que isto foi reprimido pelo Golpe de 1964, deixando a sociedade e suas instituições como o Congresso e o Judiciário enfraquecidos e aumentando as desigualdades sociais:

**Quadro 7** – Fonte utilizada na questão três do Instrumento de Pesquisa – Fala de Herbert de Souza

Em 1964, O Brasil buscava a mudança. Uma longa e sofrida história que nascia do genocídio indígena, passava pela escravidão e continuava na dictonomia entre uma elite fria e uma massa de trabalhadores sem direitos e sem terra. Seu nome era reforma de base, democracia. Um movimento democrático que nascia da sociedade, que tentava se aproximar de um Estado que durante séculos havia sido o grande instrumento do status quo, da Casa Grande e Senzala, do apartheid social. Os sindicatos tentaram chegar mais perto do poder do patrão-estado e dos patrões estado. Foram repelidos como subversivos que tentavam implantar uma república sindicalista. [...] Mas o golpe [de 31 de Março de 1964] deixou uma herança, Deixou um congresso sem poder e dignidade, um congresso corrompido. Um judiciário domesticado, submisso ao poder de turno. [...] Civis servis de militares arrogantes [...]Mas deixou principalmente a riqueza para uma minoria e a pobreza e a indigência para a maioria.”

**SOUSA, Herbert de.** Disponível em <http://acervo.folha.com.br/fsp/1994/04/01/2>

Além das concepções de CERCADILLO (2004) e BARCA e GAGO (2001), utilizamos também nesta questão as concepções de RÜSEN (2014) sobre a validade das

narrativas históricas, para o autor nem toda interpretação ou narrativa sobre o passado possui um caráter histórico no presente: “*A interpretação sozinha não ainda não faz das atividades do passado uma história para o presente*” (RUSEN, 2014, p.75).

Mas o que faz uma explicação do passado ser uma “história para o presente”? Para o autor há dois critérios, o chamado “representação pesquisadora” que retira o caráter de “presente” do fato e o lança numa sequência temporal, talvez aqui ressaltando o papel de legitimação da pesquisa histórica de uma narrativa sobre a outra:

O passado não se inscreve de imediato como história no consciente humano pelo fato de terem efetivamente se realizado as suas circunstâncias, condições e constituição. Ele necessita, muito antes, de uma representação “pesquisadora”, na qual o seu caráter de puro presente se desmembra na sequência temporal do devir. (RUSEN, 2014, p.75)

Já o segundo critério é a relevância que esta narrativa tem para o presente, onde estas ganham validade a partir das questões que este presente vive quando encara este passado, isto é, das necessidades de orientação no tempo atual:

Nem todo ato de narrar é histórico; só quando atualiza a experiência do que aconteceu no passado de modo a situá-la numa conexão temporal significativa e relevante com o presente é que ele passa a sê-lo e exerce a função específica da orientação temporal mediante a experiência interpretada do passado. (RUSEN, 2014, p.98)

A partir destes dois critérios de validade histórica que RUSEN (2014) elabora: a da “representação pesquisadora”, isto é, a validade mediante as pesquisas históricas sobre este tema e a relevância de uma narrativa para as questões de orientação no tempo presente, consideramos que a narrativa de Carlos de Meira Mattos não possui tanta validade quanto a de Herbert de Souza, posto que esta narrativa “valoriza” o período em que questões socialmente relevantes no presente, como o respeito à vida, às liberdades e ao Estado Democrático de Direito eram ignoradas.

Além disto, a narrativa de Herbert de Souza é respaldada em parte pelos estudos historiográficos demonstrados no capítulo 2 deste texto, já que resalta questões das violências promovidas nos primeiros anos do Regime.

Isto posto, questionamos os alunos da seguinte maneira: *Como podemos escolher qual explicação é mais válida sobre o que ocorreu em 1964 e nos anos seguintes? Por quê?* Como já mencionado neste trabalho, queríamos observar de que maneira os alunos lidavam com duas versões diferentes e partiam de qual justificativa para dizer qual versão é mais válida. Foram apresentadas nesta questão 51 respostas (26 Colégio C e 25 Colégio B) e a partir delas elaboramos as seguintes categorias:

- I. **FRAGMENTOS** – Como nas questões anteriores, esta categoria abarca aquelas respostas que fugiram da questão proposta, respondendo outras coisas que não se encaixam em outras categorias ou simplesmente uma cópia do conteúdo das falas da questão.
- II. **PONTO DE VISTA DO AUTOR** – Nesta categoria, os alunos justificam seu ponto de vista argumentando que uma das narrativas é mais válida por explicar melhor ou ser mais clara, isto é, o aluno adota o ponto de vista do autor sem colocar elementos e elaborar um sentido para si.
- III. **REELABORAÇÃO UNITÁRIA** – Os alunos acabam escolhendo apenas uma categoria, mas diferentemente do “Ponto de Vista do Autor” elabora a sua resposta se apropriando de uma narrativa, mas colocando o que pensa ou acha a partir de uma das narrativas.
- IV. **SÍNTESE** – Elaboram seu critério de validade a partir de uma síntese das duas narrativas, isto é, utilizando ambas as narrativas, mesmo que escolhendo uma, para a elaboração de sua resposta ou considerando ambas as narrativas válidas.

- **Fragmentos**

As falas dos alunos que se encaixam como fragmentos se caracterizam por fugir da pergunta e por possuir fragmentos de ideias que não tem conexão entre si ou simplesmente copiam trechos das narrativas para argumentar qual a versão é mais válida, totalizando cinco narrativas (quatro Colégio B e uma Colégio C.).

*A letra B porque era o mais adequado e???? no momento no Brasil e foram eles rompidos com uma força e mentiras do exército apoiados pela inteligência americanas CIA.*  
**M.E - Colégio B.**

*B – Por que foi um período onde o Brasil buscava mudança numa sofrida história* **T.R - Colégio B.**

*B, por que este tema é deles os indígenas a única sociedade que verdadeiramente consegue criar e por pratica a Democracia de resto é um assunto de pouco conhecimento.* **W.S - Colégio B.**

*A – pelo fato do ministério controlar tudo.* **B.C - Colégio B.**

*B, a população menos desfavorecido sofreu muito com o regime, houve um favorecimento para os militares e ricos.* **W.H - Colégio B.**

*A resposta B* **N.M - Colégio C.**

*O importante desse acontecimento para o nosso estudo é porque, foi um acontecimento que mexeu com o Brasil inteiro. E se estudamos podemos ver como a democracia tomar conta dessa “guerra”* **R.M.T – Colégio C.**

- **Ponto de Vista do Autor**

Os alunos adotam uma só narrativa a partir de questões como clareza, evidenciada pelas palavras utilizadas como "mais clara"; "fala melhor" "visão melhor", onde a melhor resposta é aquela que elabora melhor a sua narrativa (R.B.R, B.S.G).

Outro critério dentro desta categoria é a questão da "verossimilhança", isto é, um discurso ser mais próximo àquilo que aconteceu, observada também pelos adjetivos e verbos utilizados como "descreve mais"; "declara realmente"; "retrata". Nos dois casos podemos observar que a totalidade das respostas "compra" as narrativas sem construir uma argumentação própria, como podemos observar nas respostas de N.C.O.G, R. e I.S.V.B que se apropriam quase literalmente daquilo que estava presente nas narrativas.

No nosso entender, estes critérios de escolha de validade das narrativas são problemáticos, por que estes tipos de narrativas tendem a conter silêncios e esquecimentos de questões problemáticas, no caso nosso a violência e o autoritarismo da Ditadura Militar Brasileira, sendo que não há uma reflexão por parte dos sujeitos na forma em que eles escolhem qual a versão é mais válida, totalizando vinte e sete respostas (treze Colégio B. e quatorze Colégio C.) :

*A b, acho mais válido porque conta o que aconteceu a verdadeira realidade e explica como começou e como foi.* **G.L.R - Colégio B.**

*B, porque é o que eu achei mais clara -* **R.B.R - Colégio B.**

*A Melhor narrativa é – B, por que ela é mais próxima da realidade - C.B - Colégio B.*

*Letra a – Porque declara realmente o que aconteceu. - R. - Colégio B.*

*B, por que descreve mais sobre a história do Brasil, do início até o decorrer dos tempos. A.B - Colégio B.*

*A resposta B por causa que demonstra mais a realidade que o nosso país era. M.M - Colégio B.*

*B, pois retrata que os trabalhadores não tinham terra nem direitos e resume como um apartheid social. J.S - Colégio B.*

*A segunda versão porque fala da situação do Brasil antes do Golpe Militar e a as consequências que ele deixou. I.S.V.B - Colégio B.*

*Texto A, pois nos dá uma visão melhor sobre o Regime Militar. B.S.G - Colégio B.*

*A b, por que retrata com mais realidade os acontecimentos da data. Relata o Brasil que passou de escravista para uma democracia, mas que era submisso e conviente com os interesses da minoria rica sendo um país agressivo e repressor. N.C.O.G - Colégio B.*

*A letra B porque em 1964 o Brasil buscava mudança e havia um movimento democrático que nascia da sociedade que tentava se aproximar e o Brasil e as pessoas mais ricas mandavam e os pobres não tinham liberdade de expressão. R. - Colégio B.*

*Digamos que a mais coerente seria a A, pois lev e tem mais a sério falando realmente o que ocorreu de uma forma direta, porém é descrito por um militar. V.C - Colégio B.*

*Texto B. Porque descreve o que realmente ocorreu e por qual motivo ocorreu, descreve o que o povo brasileiro gostaria, que era a democracia, não militares manipulando o povo e a mídia. Para o poder só tinha pessoas ricas no Brasil, mas na realidade a maioria é pobre. A.R – Colégio B.*

*A explicação B, pois dá para compreende-la melhor. T.P - Colégio C.*

*Primeiro texto porque deixa mais claro o que realmente aconteceu. A.D.R - Colégio C.*

*A primeira explicação é a que tem mais a ver com o acontecimento real. A.F - Colégio C.*

*A explicação do texto “a” pela facilidade de compreender o que aconteceu. M.M - Colégio C.*

*No de Carlos de Meira Mattos, concordo com que ele falo e acredito. R.W.S - Colégio C.*

*O texto A, pois retratado a revolta do povo daquele período. C.H.M - Colégio C.*

*O argumento A, pois conta o fato mais detalhado. L.O - Colégio C.*

*A primeira pois relata o acontecimento de forma mais histórico. M.H - Colégio C.*

*A do Militar. O jeito o qual ele se refere ao acontecido é mais credível e bem explicado. J.V.P.T - Colégio C.*

*A explicação B é mais válida sobre o acontecimento de 1964, explica como foi o Regime e como ele foi derrubado. J.B - Colégio C.*

*O primeiro porque ele faz uma leitura da Ditadura Militar diferente da opinião da maioria das pessoas. M.P - Colégio C.*

*Com certeza é a resposta B. ele nos diz a verdadeira história do que se passou na época. No texto A, temos uma verdadeira demonstração de como os militares mudaram o fato para eles parecerem o lado do bem da história. J.G - Colégio C.*

*Carlos de Meira Mattos explicação melhor o que aconteceu por que ele fala que o movimento de 31 de março foi uma vitória por que derrubou o governo do Presidente João Goulart. I.B - Colégio C.*

*A do sociólogo Herbert José de Souza, pois ele tem um olhar amplo da sociedade sabe as consequências e tem como prioridade a democracia, Justiça, a qualidade de vida do povo Brasileiro. B.C - Colégio C.*

- **Reelaboração Unitária**

O critério de validade caracteriza-se da junção das falas utilizadas no estudo exploratório com as concepções dos alunos, fazendo aquilo que denominamos de reelaboração unitária, devido ao fato de que as respostas tomam um dos lados. Diferentemente da categoria "Ponto de Vista do Autor", o critério de validade é elaborado a partir de uma argumentação do aluno a partir das fontes.

Observaram-se nessa categoria dois tipos de argumentação: a de que uma fala é mais coerente que a outra, isto é, o que a fonte fala é coerente com aquilo que eles entendem como sendo uma versão mais válida sobre a Ditadura Militar. Provavelmente essa coerência tenha origem na memória construída, e segundo PAIS (1993) também é referenciado por esses estudantes, como um período de violências e opressão e as desigualdades sociais da atualidade teriam suas origens nos anos da Ditadura Militar, algo que está presente na narrativa de Herbert de Souza.

Todavia, isso não é o caso de todas as respostas, já que Z. responde que a narrativa mais válida é a de Carlos de Mattos, contrária à memória que se tem sobre o período, mas no

caso deste sujeito não se tem claro o que ele entende sobre a Ditadura Militar já que sua resposta na questão um fora apenas de Fragmentos, de ideias desconexas.

Outra questão presente é o argumento que Herbert de Souza tem mais validade devido ao fato de ele ser um sociólogo, portanto por ser um discurso "acadêmico" ou "científico" teria mais validade, na visão do aluno, já que este teria pesquisado para elaborar sua narrativa.

Esta categoria teve oito respostas, sendo quatro de cada Colégio.

*A b. porque a letra A fala sobre um pouco o regime militar e nem todos ficaram contentes com isso e nem era isso que todos queria e a B mostrou a realidade que era o Brasil. C.B - Colégio B.*

*Porque o texto A é mais coerente com o pouco que entendo sobre o Regime Militar Z. - Colégio B.*

*O segundo texto parece ser mais coerente devido o regime militar não ter sido algo bom para os brasileiros. S.M.P - Colégio B.*

*A do sociólogo parece ser mais coerente, até mesmo com a política e as desigualdades dos dias de hoje. K.B - Colégio B.*

*A explicação de Hebert J. de Souza é mais válida. Ele é uma pessoa especializada nos movimentos sociais; ele consegue perceber o mau que acarreteu, mas também entendeu que o pensamento que os levou a este movimento. D.S - Colégio C.*

*A do Hebert José de Souza, penso eu. Pois realmente nossa sociedade atual é organizada de tal forma uma minoria administra muito capital enquanto a pobreza passa falta de tal. S.R.S - Colégio C.*

*B. Porque deixou uma herança, um congresso sem poder e dignidade um congresso corrompido. T.M.F - Colégio C.*

*B, com o fim do golpe militar, deixou uma grande minoria rica e uma maioria pobre, isto é confirmado na alternativa b. Ocorreu também a restrição de cultura, oferecida a população, por exemplo a rigidez de se publicar um livro ou uma notícia nas televisões, rádios e demais. R.M - Colégio C.*

- **Síntese**

Na categoria Síntese, os alunos não consideram que há uma resposta mais válida que a outra, ou seja, ambas são válidas, sendo que o critério de validade para os alunos aqui passa pelo entendimento de ambas as narrativas e com isso criam uma terceira narrativa da união de ambas, portanto fazendo uma espécie de "síntese". Todavia, essa síntese não quer dizer

neutralidade, já que se observa que em algumas respostas há um posicionamento claro sobre qual narrativa é mais válida que a outra (L.M, L.P, A.S).

Podemos observar nestas respostas os "ecos" de um discurso revisionista sobre o período militar, como por exemplo na narrativa de E.S que se apropria de questões do tempo presente de certos setores da sociedade para elaborar seu critério de validade. Neste ponto, podemos observar no trabalho de FICO (2007) a questão da propaganda, por meio da qual foram relativizados os arbítrios dos agentes da Ditadura Militar, foi um elemento muito forte na sustentação e legitimação deste período. Portanto, no nosso entender, todo e qualquer discurso "relativista" deve ser tratado de forma crítica, já que pode conter esquecimentos e silêncios. Devemos ressaltar que este não é o caso de todas as respostas, já que L.M vai trabalhar com uma memória "majoritária" sobre o período a do "período sombrio" da História do Brasil. Mesmo assim, esse tipo de perspectiva é também criticada pelos autores da historiografia já mencionados aqui por cair no mesmo problema de esquecimentos e silêncios seletivos.

No geral, as respostas do tipo Síntese, partem do argumento de comparação de ambas as versões para chegar naquela que é mais válida, já que como é apontado por G.C, existe a questão do "nível de exagero" ou traduzindo em termos da nossa pesquisa, há uma construção de uma narrativa, ou aquilo que RÜSEN (2014) chama de memorização, em que certos elementos considerados problemáticos são esquecidos ou silenciados em detrimento de outros:

A memorização mantém ou torna o passado tão presente que ele adquire serventia para a vida. Ela o apresenta como uma experiência que torna relações vitais do presente compreensíveis e permite esperar o futuro. Nela a interpretação predomina em relação ao teor factual daquilo que é lembrado. Ela se alimenta das poderosas pulsões da autopreservação e do anseio por reconhecimento, convertendo ambas na capacidade seletiva do esquecer. Aquilo que não foi ou não é importante é esquecido. Porém a memorização também bloqueia coisas objetivamente importantes e de graves consequências quando são subjetivamente perturbadoras ou dolorosas (RÜSEN, 2014, p.99).

Esta questão é observada na historiografia do período por REIS FILHO (2000), FICO (2014) e NAPOLITANO (2014) nos seus questionamentos da memória construída pela sociedade civil após 50 anos do golpe e 30 anos de democracia, e é a partir deste ponto que a

grande maioria das narrativas desta categoria optam por este critério para escolher a narrativa mais válida, como é observado por R.F.A.K, A.S,L.M e I.E.M.I.

Totalizaram nove respostas nesta categoria (quatro Colégio B. e cinco Colégio C.)

*Carlos Meira de Mattos fala o que o Hebert José tenta esclarecer. O betinho tenta trazer os problemas sociais da época. Para o regime militar o congresso foi amplamente usado para a escolha do futuro do país. Quando a mídia prega tortura ela não fala sobre o contexto, ela prega um texto e faz com que a a grande maioria tenha um ponto de vista do real. O Brasil estava pronto para ser uma Cuba/Venezuela. Quando assumiu o poder o Lula deixou bem claro a aliança com Fidel Castro e Hugo Chavez ambos ditadores. Se o Brasil não se cuidar vai acontecer a mesma coisa. Só que dessa vez os militares não levam foras para intervir e o Brasil acabará com uma ditadura do proletariado. E.S - Colégio B.*

*Podemos escolher qual a válida a partir dos meios e da herança deixada. Olhando o que aconteceu e como aconteceu. G.H - Colégio B.*

*Podemos escolher qual é a mais válida pela análise de cada um e pelo que cada um exerce. A versão do sociólogo L.M - Colégio B.*

*Lendo cada uma e entendendo o que cada uma o que querem passar e explicar. I.E.M.I - Colégio B*

*Em parte o sociólogo está correto em dizer que o congresso foi corrompido, um judiciário domesticado e submisso após a ditadura e o militar que foi um grande feito na história do Brasil e que sempre deve ser lembrado. E.D - Colégio C.*

*B, Pois a primeira explicação está centrada em um lado, dos militares, que acreditavam que esses acontecimentos eram melhorar o país, mas o que ocorrer foi várias pessoas sofrendo, sendo punidas por simplesmente se expressarem. Foi uma época sombria deixando marcas na história do Brasil. A segunda explicação e o que mais se aproxima do pensamento da maioria da população aqueles que realmente sentiram as consequências do Regime Militar. L.M. – Colégio C.*

*Ambas são válidas, apesar de serem pontos de vista diferentes, não podemos excluir nenhuma, outro ponto importante é o nível de exagero (nível de mentira) de cada uma, nesse quesito a primeira ganha por apresentar a opinião de alguém que estava no lado do Dominador do movimento enquanto a segunda mostra uma visão mais ampla e verdadeira. G.C – Colégio C.*

*Ambas explicações são válidas e tem sua verdade. O golpe militar foi algo que beneficiou e ao mesmo tempo trouxe desorganização ao país. De certa forma, trouxe liberdade de expressão e a democracia (justiça) mas ao mesmo tempo essa liberdade trouxe a desorganização. R.F.A.K – Colégio C.*

*Apesar de acreditar mais na eficácia do texto A, ambos auxiliam na compreensão de lados distintos. Escolhi este devido suas explicação e motivos melhores explicação e com que alguém desprovido do conhecimento se fazer presente na situação. A.S – Colégio C.*

Portanto, podemos observar que para os alunos que se encaixaram nessa categoria de Síntese não há uma só versão mais válida, para eles ambas são aceitáveis, partindo de uma leitura que é possível extrair de duas perspectivas diferentes sobre um acontecimento um quadro mais amplo sobre um acontecimento. Ressaltam-se algumas questões problemáticas nestas narrativas, como o revisionismo sobre a Ditadura Militar (E.S) e a questão da neutralidade histórica (G.C.).

### 3.6 *Entrevista com os alunos sobre a questão da versão mais válida*

Após a tabulação e análise das respostas dos alunos, observamos que seria necessário que estes complementassem suas respostas, aqui utilizamos como referencial teórico as concepções de BOGDAN e BIKLEN (1994) sobre o inquérito, que no entendimento deles é a junção de questionário e entrevista, na pesquisa qualitativa, já mencionada aqui no capítulo 2.

Pela questão de disponibilidade de tempo dos professores que cediam as turmas, optamos por focar na questão da validade presente na terceira parte do instrumento de pesquisa, ou seja, a entrevista consistiu em questionar os alunos sobre as respostas elaboradas. No mesmo sentido, questionamos sobre a validade de versões na História em geral. Como amostragem, optamos por escolher duas respostas de cada categoria da questão três (Fragmentos, Ponto de Vista do Autor, Relaboração Unitária e Síntese) dos dois Colégios, totalizando 16 respostas pré-selecionadas para a entrevista.

Todavia, quando fomos a campo realizar as entrevistas tivemos alguns problemas: o Colégio B vetou o acesso novamente aos alunos, sem nenhuma justificativa. No Colégio C, dos oito alunos pré-selecionados, apenas quatro compareceram, não sendo possível voltar ao Colégio na semana seguinte.

Questionado sobre o por quê de considerar a resposta de Meira de Matos mais válida, M.P reforça que para ele foi a questão da forma como o autor da fonte elaborou a sua narrativa, mas também trouxe um elemento novo, a questão da narrativa de Mattos ser diferente da grande maioria dos discursos correntes sobre a Ditadura Militar, sendo isto que lhe fez escolher esta como mais verdadeira:

*“As pessoas geralmente não dizem isso como esta aí, elas falam de uma forma diferente, e ele me chamou a atenção da forma que apresenta.”* **M.P – Entrevista - Colégio C.**

Também foi questionado sobre como na História em geral se obtém uma versão válida sobre um acontecimento, neste ponto M.S apresenta uma resposta que se aproxima daquelas do tipo “Síntese”, em que se trabalha com várias versões sobre um tema e a partir da junção destas chega à outra versão diferente. Outro ponto é a presença de um discurso “revisionista” onde se ressalta que houve coisas ruins na Ditadura Militar, mas também haveria coisas boas:

*“Um só é difícil [...] tem que ouvir tudo né, nem um deles vai totalmente certo sempre vai ter uma coisa que combina”[...] “As pessoas que ficam falando bastante da parte das torturas e tal, esquece o que a Ditadura ajudou também, tudo bem que ela teve um lado que tipo que prejudicou muito maior, mas querendo ou não ela teve o seu lado economicamente [...] não dá para levar só seu lado ruim também” - M.P - Colégio C.*

Em sua resposta, G.C destaca que devemos observar o “nível de exagero” em cada fonte. Ao ser questionado sobre isto, G.C diz que um ponto que se deve observar é a intenção dos autores, isto é, o que ele quer passar, citando como exemplo livros sobre os EUA e a Alemanha na Segunda Guerra Mundial, onde, na sua visão, o primeiro é exaltado e o segundo menosprezado:

*Isso é uma parada interessante quando você vai analisar qualquer tipo de história, porque tipo, a história é feita por quem ganha, então se um cara sei lá, faz um livro sobre a segunda guerra, ele faz um livro exaltando os EUA e desprezando a Alemanha, então você tem que levar muito em conta para poder filtrar o que eles passam eu sinto que isso é uma parada muito importante G.C – Colégio C.*

Questionado sobre como na História em geral se obtém uma versão válida sobre um acontecimento, ele parte da mesma perspectiva de Síntese, todavia, uma questão interessante levantada por G.C é o problemático argumento da “neutralidade histórica”, que dentro da historiografia é considerada “impossível” já que o contexto social e cultural acaba influenciado aquele que escreve algo sobre a História a tomar o partido de um lado:

*Pelo que me lembro desse texto, eu sinto que elas se complementam, principalmente quando se analisa esse negócio de história, você tem que abrir muito a cabeça, para não se prender muito não só num lado da história mas também nos teus próprios valores, você tem que se libertar disso para ter uma visão neutra da parada G.C – Colégio C.*

Já R.F.A.K, questionada sobre o porquê de ambas as respostas serem válidas, diz acreditar na complementaridade das repostas para a construção de um quadro mais claro sobre o período, já que ambos têm perspectivas bastante diferentes, por isso não sendo possível escolher só um lado como válido:

*Por que são pontos de vistas diferentes, acho que assim, por exemplo, do jeito que você vê uma coisa à outra pessoa vê de outro jeito diferente e pra você e pra aquela pessoa o jeito que ela vê é verdade, então foi mais ou menos isso que eu quis dizer, tipo não importa se é verdade ou não mas o jeito que se vê, individualmente.* **R.F.A.K - Colégio C**

Na questão da validade na História geral, ela também acredita na possibilidade de síntese, isto é, que a partir da análise de várias versões sobre um fato podemos chegar a uma nova e ficar assim mais próxima da “verdade histórica”:

*Acho que temos que ouvir tudo, temos que absorver tudo, por que se a gente não absorver tudo, os lados as versões a gente não vai chegar a uma conclusão, porque é uma questão de média né, você entra num equilíbrio, você só ouve uma você vai saber só de uma, só vai entender de um lado.* **R.F.A.K - Colégio C**

As questões apontadas por R.F.A.K, também são observadas por A.S, ressaltando que as narrativas tendem a “puxar a sardinha” para seu lado, isto é, ter uma perspectiva diferente a partir de suas vivencias sobre o período, e que também a partir de uma síntese de ambos os lados podemos ter uma versão “válida” sobre o que aconteceu já que ambas se complementam:

*Por que eu acho que um complementa o outro, não me lembro disso que fiz, mas apesar de serem lados distintos falam da mesma coisa, e isso não faz a gente não ter só um lado da moeda, a gente consegue ver de um modo mais geral, de uma forma mais eficiente, porque muitas vezes quando a gente escreve alguma coisa, a gente tá puxado a sardinha pro nosso lado, aí é bom a gente ter uma ideia dos dois, uma visão mais ampla* **A.S – Entrevista.**

A mesma coisa é observada na questão da validade na História em geral:

*Eu acho que não existe uma verdade absoluta, existem dois lados, e que nós devemos levar em consideração, como ela disse, são complementares, e quando a gente vai estudar alguma coisa a gente tem que ver os dois lados para não entregar para gente algo mastigado, a gente tem que filtrar o que nós achamos mais relevante* **A.S – Entrevista.**

Concidentemente, os alunos que compareceram à entrevista foram aqueles que deram as respostas mais próximas ao nível de Síntese, considerando válidas ambas as respostas. Isto refletiu em suas respostas, já que elas mostram fortemente a questão dos “dois lados”, isto é, que um fato histórico possui uma multiplicidade de versões. No nosso entender, essa opção por entender os dois lados é positiva de um lado e negativa por outro: é positiva por que, em outros Conceitos Substantivos da História estes alunos não vão ficar presos a uma só narrativa e entendem que esta possui uma multiplicidade de versões sobre os fatos ocorridos no passado.

Por outro lado, observamos uma relativização perigosa da narrativa de Meira de Matos, como por exemplo, na resposta de M.P, ressaltando que as visões sobre o lado ruim da Ditadura Militar preponderam sobre as visões sobre o lado bom, neste ponto nos questionamos o “preço” deste lado bom, ressaltando também que dicotomizar a história é algo perigoso, isto é, a que custo às coisas “boas” da Ditadura Militar foram conquistadas: torturas, desaparecimentos, exílios, etc.

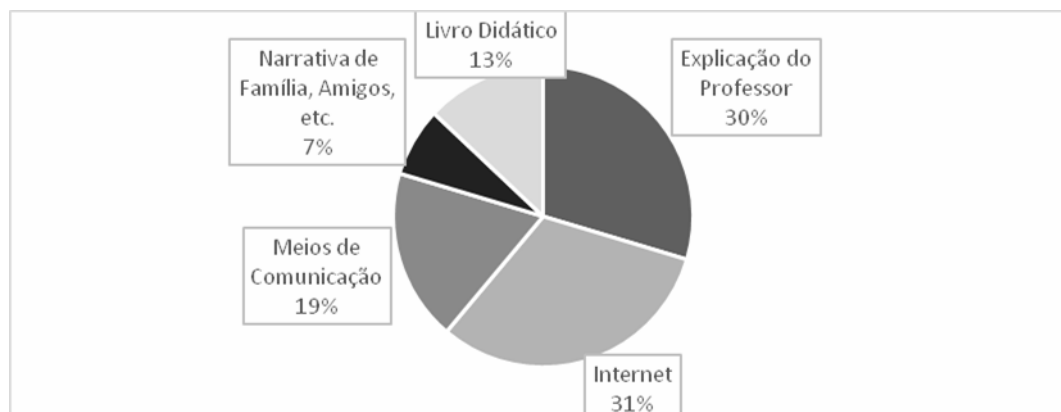
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

- *Podemos traçar as influências no sentido de onde vêm as ideias que apresentam? Os alunos respondem sobre as fontes de informação sobre o Regime Militar.*

Consideramos que a partir dos referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica e de teóricos da História como Jörn Rüsen (2001, 2012, 2014), Isabel Barca (2004), Marília Gago (2001), Lidiane Lourençato (2012), Lilian Castex (2007), Maria Auxiliadora Schmidt (2008) e Marlene Cainelli (2013), obtivemos um modelo de análise e categorização das falas de alunos sobre as variadas questões que o trabalho com o conceito substantivo (LEE, 2001) Ditadura Militar Brasileira pode suscitar, modelo que parte das tendências que aparecem nas falas dos alunos, e não o contrário, isto é, encaixando categorias prontas a estas falas.

Podemos observar que os sujeitos desta pesquisa possuem diversas concepções sobre o que foi a Ditadura Militar Brasileira, com isso partimos da hipótese recorrente na Educação Histórica de que o processo de aprendizagem da História não ocorre somente em sala de aula mas fora dela, isto é, os alunos trazem das suas relações sociais concepções prévias sobre os vários temas trabalhados em sala de aula ou acabam relacionando estes temas à sua realidade, já que é a vivem.

Questionamos aos alunos quais são as fontes de informações mais importantes para saber sobre a Ditadura Militar Brasileira, e de certa maneira para outros conteúdos de História, pois acreditamos que não é somente em relação ao conteúdo de Ditadura Militar Brasileira que estes alunos recorrem a estas fontes, e sim a todos os outros da História. Para resposta, foram apresentadas as seguintes opções: livro didático, explicação do professor, Internet, meios de comunicação ditos “tradicionalistas” (jornais, revistas, filmes, televisão, etc.), explicação de familiares, amigos e/ou conhecidos, sendo que obtivemos os seguintes resultados:

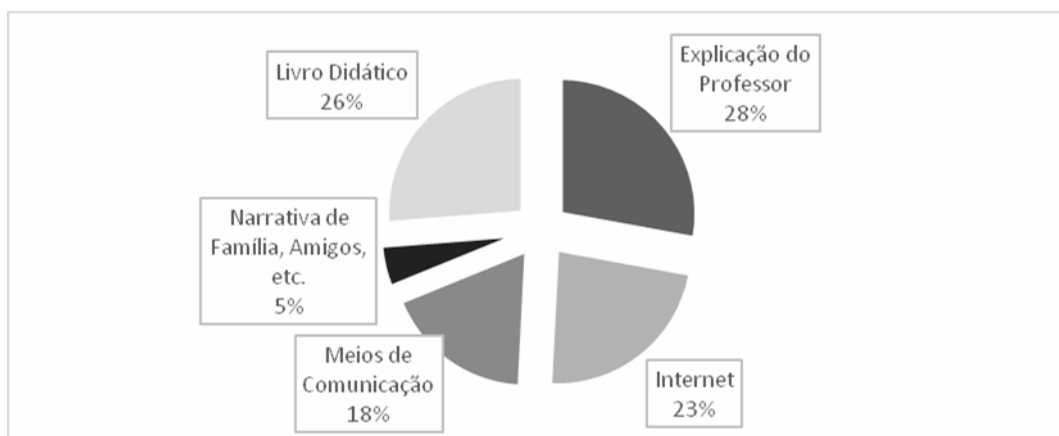
**Figura 2 - Fontes de Informação - Colégio C.**

No Colégio C podemos observar que há uma polarização entre duas fontes de informação: a Internet e a explicação do professor, vindo em seguida os meios de comunicação tradicionais e depois o livro didático e as narrativas de pessoas que estão fora do ambiente escolar, sendo que esta pergunta teve o total de 54 respostas<sup>27</sup>.

Os alunos do Colégio B deram respostas diferentes das do Colégio C, onde a explicação do professor e o livro didático tiveram mais respostas que a Internet, totalizando 61 respostas.

Apesar de viverem realidades próximas e fornecerem respostas similares, os alunos do Colégio B se apoiam mais nas ideias dos livros didáticos e na narrativa do professor, mas porque isso ocorre? PENTEADO (2010) nos dá uma possibilidade ao falar do papel do livro didático nas aulas de História, sendo que é “[...] o material disponível, e de uso generalizado em nossas escolas, muitas vezes até por ser o único material impresso de que o aluno e até mesmo a escola e o professor dispõem” (PENTEADO, 2010, p.234), entretanto não temos evidências suficientes para afirmar que nas aulas do Colégio B o livro didático é o único material trabalhado, e as respostas dos alunos mostram que há uma divisão entre outras fontes, evidenciando que os alunos têm sim acesso a outros meios de informação:

<sup>27</sup> Os alunos poderiam marcar mais de uma opção de alternativa.

**Figura 3 - Fontes de Informação - Colégio B**

Por outro lado, não deixa de impressionar o papel que a Internet exerce como fonte das informações em ambos os Colégios, onde 23% (Colégio C) e 31% (Colégio B) das respostas colocam a Internet como a principal ou uma das fontes de informações sobre conteúdos históricos, ressaltando a relevância que este meio de comunicação está se tornando para os alunos e a urgência de se pensar metodologias de trabalho com a Internet nas aulas de História. Nisso concordamos com RAMOS (2011) ao afirmar que a Internet expressa a cultura destes sujeitos neste início de século XXI e por meio dela há a construção e aprendizagem destes jovens do conhecimento histórico:

Com toda sua fluidez, trivialidade e intermitência estas fontes tem a capacidade de expressar a cultura da contemporaneidade, pois refletem que são e o que pensam os sujeitos protagonizam o século 21. [...] Na interação, o jovem também aprende História, pois precisa argumentar, narrar, (re)elaborar uma narrativa [...] (RAMOS, 2011, pp.295-6).

Outro ponto relevante a se considerar é o papel que os alunos atribuem às explicações dos professores, em ambos os Colégios aproximadamente 1/3 dos alunos consideram as falas dos professores em sala como a mais relevante fonte de informação, isso demonstra a importância (e a responsabilidade) do papel do professor no processo de aprendizagem destes alunos, importância dada possivelmente devido à quantidade de tempo em que professor e aluno se relacionam ou ao fato do professor ter uma formação superior naquela disciplina. Nisso, a fala do professor é chancelada como relevante pelos alunos, neste ponto concordamos com CAINELLI e SCHMIDT (2004) sobre o papel do professor no processo de aprendizagem histórica:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. (CAINELLI e SCHMIDT, 2004, p.29).

Portanto, podemos afirmar que três elementos são fontes para os alunos nas suas narrativas sobre o que foi o Regime Militar: a primeira é a Internet, por ser algo presente na vida cotidiana destes alunos, em seguida, a explicação do professor, possivelmente chancelada pela relação que estes alunos têm com estes professores e o livro didático, instrumento cotidiano presente nas aulas de História.

- *Questões sobre as ideias de jovens sobre a Ditadura Militar Brasileira*

Uma primeira consideração que se deve ressaltar que é os sujeitos desta pesquisa ainda não tinham retomado o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira em suas aulas História<sup>28</sup>, por isso pode-se explicar o porquê de haver um número considerável (em todas as questões dissertativas) de Cópia. Em uma fala preliminar à aplicação da pesquisa em sala de aula, o professor do Colégio B, Terceiro Ano do Ensino Médio, falou que iria trabalhar com os alunos o conteúdo no terceiro bimestre de 2014 e a turma pesquisada no Colégio C é de segundo ano do Ensino Médio, que só terá contato com esta temática no ano seguinte.

Na primeira questão, uma parte tende a privilegiar duas questões, o foco no Golpe de Estado do dia 31 de março de 1964, isto é, para estes alunos o período de 21 anos foi somente um golpe de estado que derrubou um presidente e colocou um militar em seu lugar, e algumas destas narrativas ressaltam questões como a falta de liberdade e o aumento da dívida externa deixada pelos sucessivos governos militares nos anos seguintes.

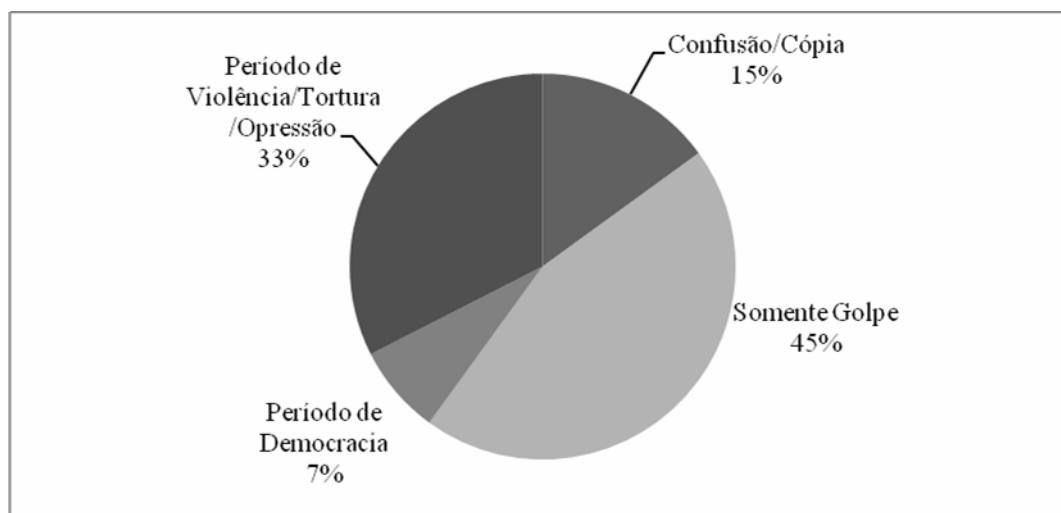
Outra parte vai ressaltar a questão da hegemonia militar, isto é, dentro das disputas de narrativas sobre o que foi o período, para este grupo de alunos fica mais forte aquelas que

---

<sup>28</sup> Este conteúdo costuma ser trabalhado no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º Ano do Ensino Médio, neste caso vale ressaltar que estes sujeitos não tinham contato com este conteúdo a cerca de 2 ou 3 anos.

ressaltam a questão dos militares como controladores do poder político e os civis como meras vítimas deste controle, o que a historiografia recente sobre o período vem desconstruindo.

**Figura 4** - Categorização das respostas dos alunos - Questão um



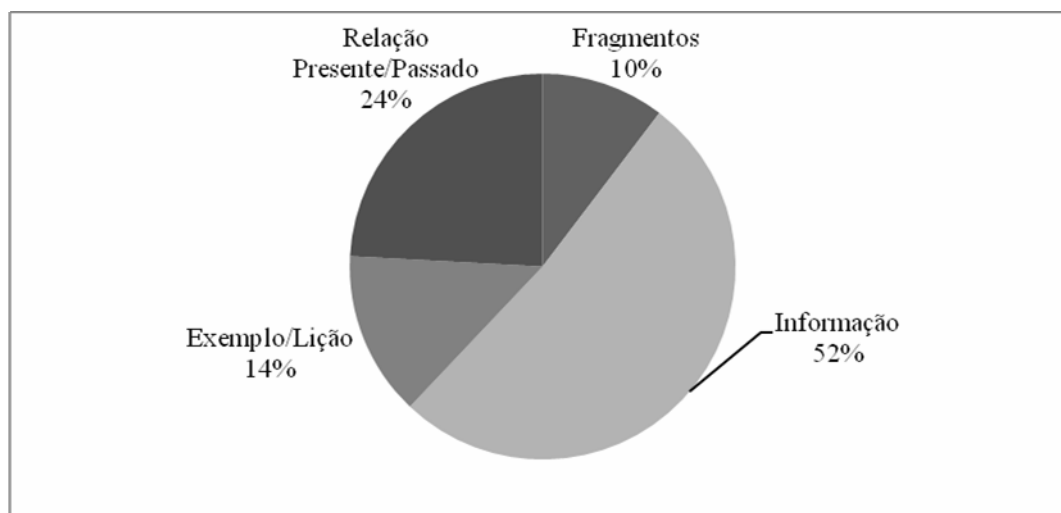
Ressalta-se também a oposição de narrativas de um grupo de alunos onde uma parte expressiva observa as questões como a repressão violenta aos que pensavam diferente aquilo que a Ditadura propagandeava, a tortura, a censura. Outro grupo ressalta que o período é de democracia, ressalta que os militares contaram com o apoio popular e do Congresso Nacional e que o período dos militares teria sido mais democrático que o de João Goulart.

A concepção da Ditadura Militar Brasileira como um período de falta de liberdade e de opressão e a concepção da hegemonia militar sobre os civis vai se confirmar na questão número dois, onde as palavras mais referenciadas ressaltam estas duas questões: *tortura*, *morte*, *censura*, *ordem* e *rigidez*, no Colégio C e *censura*, *tortura*, *controle*, *processo* e *ditadura* no Colégio B. As palavras *Forças Armadas* estão entre as cinco mais citadas em ambos os Colégios, juntamente com as concepções de um período de conflito a partir das palavras *luta/confronto*, *morte* e *ordem/rigidez*, sendo que as ideias medianamente referenciadas acabam confirmando estas duas tendências.

Na segunda parte da primeira questão, observamos que o sentido que estes alunos dão ao conteúdo substantivo Ditadura Militar Brasileira se divide em três formas: na categoria

“Informação”, o passado não possui nenhum sentido para a ação do presente, sendo apenas um conhecimento como outro qualquer.

**Figura 5** - Importância atribuída ao conteúdo Regime Militar nas aulas de História



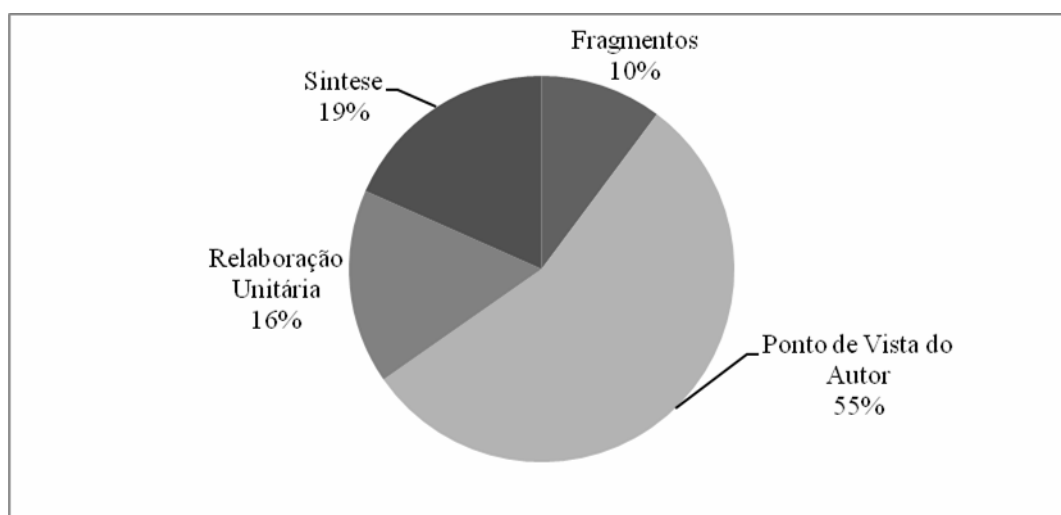
No nosso entender é uma forma perigosa de entender o conteúdo seja ele qual for, já que os sujeitos adotam uma posição passiva perante o conhecimento, de meros consumidores que não refletem sobre aquilo que estão estudando, possivelmente naturalizando concepções e narrativas, não só sobre a Ditadura Militar, mas também sobre outros conteúdos de História, que são historicamente construídas.

Na categoria Lição/Exemplo, estudar este conteúdo para os alunos possui o sentido de se repetir as coisas boas e evitar as ruins, não possuindo uma função de orientação no presente e de ação do futuro além do "evitar ou repetir". No nosso entender, este tipo de sentido ignora a questão das mudanças das sociedades, já que passa a impressão que um acontecimento pode se repetir da mesma forma em duas temporalidades distintas, como por exemplo, o Golpe Civil-Militar ocorrido dentro de um contexto sócio histórico da década de 1960 poderia se repetir da mesma forma na nossa sociedade no presente.

Além disto, de que tipo de lição/exemplo estamos falando? Devemos ter em mente, retomando FICO (2014) e NAPOLITANO (2014), que a memória que a nossa sociedade construiu tem seus problemas, com a eleição de alguns fatores como importantes e havendo silêncios e esquecimentos seletivos.

Na categoria “Relação Presente – Passado” observamos que estudar a Ditadura Militar tem um sentido no presente para estes sujeitos, como por exemplo, em uma questão as respostas enfatizaram a palavra "luta", ressaltando-se que o questionário foi aplicado quase um ano depois das "Jornadas de Julho de 2013"<sup>29</sup>, temos aí talvez uma evidência de como as questões do presente influenciam também a maneira de pensar um conteúdo. As outras questões demonstram que os alunos consideram importante estudar para entender como se configura o país hoje em várias questões: economia, política, sociedade, cultura. Além disto, o conteúdo é também uma forma de orientação para o futuro, já que em uma das falas se ressalta a questão da escolha dos representantes políticos.

**Figura 6 - Critérios de escolha de versões divergentes**



Na questão três, observamos também três tendências<sup>30</sup> de trabalho com versões contraditórias sobre o mesmo acontecimento: a adoção unilateral do ponto de vista do autor; a Reelaboração Unitária, onde os sujeitos escolhem uma das versões como mais válida mas justifica a partir do seu ponto de vista; e a Síntese, onde ambas são válidas e a partir da síntese de ambas teremos uma versão mais válida sobre o passado.

<sup>29</sup> As Jornadas de Julho de 2013 foram um série de manifestações que ocorreram em 438 cidades Brasileiras e 27 cidades no Exteriores, mobilizando cerca de 1 milhão e meio de pessoas protestando por várias causas como Tarifas públicas de transporte altas, Repressão Policial, a má qualidade dos serviços públicos e a corrupção e a impunidade na política.

<sup>30</sup> Na questão da escolha de qual narrativa é mais válida, ficou assim a divisão:

Colégio C – Carlos Mattos 11 respostas, Herbert de Souza 11, Ambas 4.

Colégio B – Carlos Mattos 6 respostas, Herbert de Souza 17, Ambas 3.

Aqui podemos observar uma tendência que permeia grande parte das narrativas, já que o conteúdo substantivo é visto como uma mera informação, isto é, não possuindo uma função de orientação no presente, os alunos acabam adotando o ponto de vista do autor de uma das narrativas, recaindo em problemas como a naturalização de uma visão sobre o passado, com uma especificidade neste caso, o critério de escolha dos alunos reside em patamares como da fala do autor e maior proximidade com aquilo que eles acreditam ter acontecido no período.

Entretanto, deve-se ressaltar que há um outro movimento no sentido contrário por parte dos alunos, que acabam escolhendo uma narrativa, a partir de questões de seu tempo, como a configuração da sociedade atual, ou até mesmo escolhendo ambas as narrativas e questionando a possibilidade de haver uma só narrativa válida sobre o passado, já que algumas respostas apresentam questões como a questão do “exagero”, isto é, silenciamentos e esquecimentos, e considerando que a validade pode ser obtida a partir da síntese de todas as versões do acontecimento.

Esta visão também é problemática, como considerar válida para uma síntese uma narrativa que ignora questões socialmente presentes como a liberdade, o respeito à vida e ao Estado Democrático de Direito? Se partirmos de RÜSEN (2014) sobre a questão dos alunos pensarem que só há uma questão válida, dificilmente seria válida uma narrativa que surgisse de uma síntese em que uma possui esse significado e a outra não.

Como conclusão deste trabalho, entendemos, a partir da concepção de PAIS (1993) e CÉSAR (2007), que estes jovens são sujeitos que possuem vivências diferentes, portanto não são uma “massa homogênea”, participando de um processo que podemos denominar de *Assimilação de uma Memorização*, partindo dos conceitos de PAIS (1993) sobre a construção da cultura juvenil, que é tanto original quanto assimilada de suas classes sociais e gerações anteriores. Também com Rüsen podemos inferir sobre a memorização, que é a elaboração de uma interpretação sobre um período histórico em que se privilegiam questões e silencia outras que são “*objetivamente importantes e de graves consequências quando são subjetivamente perturbadoras ou dolorosas*” (RÜSEN, 2014, p.99).

Mas quais são as evidências desta *Assimilação de uma Memorização*? Na questão um podemos observar que a maioria das respostas reproduzem questões presentes na memorização do período: a ênfase nas explicações do golpe e na hegemonia dos militares sob os civis, (a historiografia trabalha com a Ditadura Militar, mas o papel dos civis neste período

é complexo, como já mencionamos neste trabalho) e nos vários tipos de violências praticadas pela Ditadura Militar, portanto “reproduzindo” uma visão em que o Brasil teria sido uma vítima passiva neste período, concepção que ainda está presente na memória da sociedade brasileira.

Além disso, a forma com que estes sujeitos entendem o conteúdo, como uma mera informação, e como escolhem uma versão mais válida sobre o período reforça mais ainda essa nossa concepção, em que a maioria trata o conteúdo como mera informação ou apenas uma lição sobre o passado, não problematizando e criando um sentido de entendimento das questões do tempo presente e de orientação para ação no futuro, adotando a como versão mais válida sobre o passado o ponto de vista dos autores, porque estes são mais claros ou “verdadeiros”, também naturalizando visões que podem ter seus problemas.

Todavia, é uma explicação que pode se aplicar a uma parcela dos sujeitos pesquisados e não a sua totalidade, posto que os outros alunos possuem uma forma de ver o conteúdo como uma forma de entender o presente e apontam questões sobre os exageros e as “falhas” da narrativa do passado, retomando mais uma vez PAIS (1993), não ignoramos as especificidades deste grupo de jovens.

Encerramos este texto dizendo que a continuidade deste tipo de pesquisa que foca os conceitos substantivos na forma de pensar dos jovens é importante, pois na nossa sociedade já existem várias questões socialmente relevantes em nosso presente. Também porque entendemos que a forma como estes sujeitos jovens elaboram suas ideias e narrativas sobre os vários conceitos substantivos da nossa rica história de 514 anos, abre espaço para elaboração de estratégias e metodologias, fortalecendo a relação entre Academia e Escolas, visando construir um ensino-aprendizado de História crítico, reflexivo e que faça que os futuros adultos que um dia esses jovens se tornarão tenham uma boa orientação para o presente e uma excelente perspectiva de ação para o futuro.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria H. T de. WEIS, Luiz; **Carro zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar.** In: SCHWARCZ, Lilia M. (org.). História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** Antíteses (Londrina), v. 5, p. 691-716, jul./dez. 2012

\_\_\_\_\_. **Aprender História com Sentido para a Vida: Consciência Histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** São Paulo, 2011, 322p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. p.19

BARBOSA, Ana Maria dos Santos Ferreira Virtuoso Alves. **A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário: Um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Escola Superior João de Deus, Lisboa, Portugal. 2012. p.84

BARBOSA, Marcos Roberto; GERMINARI, Geyso Dongley. **A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino.** Antíteses (Londrina), v. 5, p. 741-760, 2012.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.** Braga: Universidade do Minho, 2000. pp.23-26

\_\_\_\_\_. Aula Oficina: um projeto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica com qualidade.** Braga: Uminho, 2004. p.131-144.

\_\_\_\_\_. Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica. Entrevista [jul./dez. 2012] Antíteses (Londrina), v. 5, p. 865-874 Entrevista dada a Nucia Alexandra Silva de Oliveira.

\_\_\_\_\_. CAINELLI, Marlene. **A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: A construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas.** in Atas do V Simpósio Internacional de Didactica de Las Ciencias Sociales e XIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. Barcelona, 2013, p.1086-1087.

\_\_\_\_\_. GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6o ano de escolaridade.** Revista Portuguesa De Educação. Universidade do Minho. 2001 Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414111>> p.248

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, p. 43-134.

CAINELLI, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiladora. A. **Desafio teóricos e epistemológicos na pesquisa em Educação Histórica**. Antíteses, vol. 5, núm. 10, julho-dezembro/2012, pp. 509-518.

CALADO, Silvia dos Santos. FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. **Análise de Documento: Método de Recolha e Análise de Dados**. 2004-5 Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>> Acessado em 01 de Junho de 2014. p.2

CASTEX, Lilian Costa. **O Conceito Substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: Um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR**. 2008. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

CERCADILLO, Lis. **Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdade en historia**. In Revista Enseñanza de Las Ciencias Sociales, nº 3, 2004 disponível em <<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126174/183107>>

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A Constituição da adolescência como um “problema” in CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo, UNESP, 2008. p.44-48

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. Tempo, Niterói, v. 14, n. 28, p. 123-143, June 2010. disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042010000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042010000100006&lng=en&nrm=iso)>. acessado em 21 de Maio de 2014.

DREIFUSS, René Armand. **1964, a conquista do estado: Ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis, Vozes. 1981. p.18-509

FAUSTO, Boris (org.), História geral da civilização brasileira. Tomo III: “O Brasil Republicano”, 10o Vol. “Sociedade e Política (1930-1964)”. 9a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p.592-604

FERNANDES, Domingos. **Notas sobre os paradigmas da investigação em educação**. 1991 Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/fernandes.pdf>> Acessado em 5 de junho de 2014 p.3

FERNANDES, Eugénia. MAIA, Angela. **Grounded Theory**. 2001. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4209/1/Grounded%20Theory.pdf>> Acessado em 1 de junho de 2014

FICO, Carlos. **Espionagem, polícia política, censura e propaganda: Os pilares básicos da repressão**. In FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil republicano: o tempo da ditadura: regime militar e movimento sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007, v.04, p.167-205.

\_\_\_\_\_. O Golpe de 1964: momentos decisivos. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2014. p 8-59.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, Bookman, 2004. p.20-29

GERMINARI, Geyso Dongley **Educação Histórica: A Constituição de um campo de pesquisa.** Revista HISTEDBR. Campinas, n.42. p.54-70. Jun/2011 p.54

LEE, Peter. **Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado.** In. BARCA, I. (org.). Educação histórica e museus. CIED, Universidade do Minho. Braga, 2003. pp.19-25.

\_\_\_\_\_. **Progressão da compreensão dos alunos em História.** In: BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001, p. 15.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas.** Lisboa, Instituto Piaget, 2012. p.10-170

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A Consciência Histórica dos jovens-alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica.** Dissertação (Mestrado em Educação), 2012, 125p. Universidade Estadual de Londrina. p.21-111

MARTINS, Valdermar Nascimento Parreira. **Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo.** Dissertação (Mestrado em Educação) 152p. 2007. Universidade do Minho, Braga, Portugal. p.75

MOURA LEAL, Fernanda de. **Educação História e as contribuições de Jörn Rüsen** in Simpósio Nacional de História, 26,2011. Anais, São Paulo, ANPUH, v.1, p.2.

NAPOLITANO, Marcos. **1964 - História do Regime Militar Brasileiro.** São Paulo, Editora Contexto, 2014. p.6-338.

NICO, Lucélia Silva. et ali. **A Grounded Theory como abordagem metodológica para pesquisas qualitativas em odontologia.** Ciênc. saúde coletiva [online]. 2007, vol.12, n.3, pp. 789-797.

PAIS, José M. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos.** Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia.** 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2010. p.234

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação) 2012, 427p. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

QUEIROZ, Danielle, et ali. **Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na Área da Saúde.** Disponível em <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>> Acessado em 5 de junho de 2014

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **Pensamento dos jovens em comunidades virtuais sobre a história e seu ensino.** in CAINELLI, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Educação Histórica: Teoria e Pesquisa. Ijuí, Editora Unijui, 2011 p.295

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. (2000) p.7-71

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. “**Tudo isso antes do Século XXI**”: **Estruturas e Significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) 2012, 318p. Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROSSI, Fernando. **O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a ditadura no Brasil (1964-1985)**. . Dissertação (Mestrado em História Social). 2013 136p. Universidade Estadual de Londrina. pp.114-115

RÜSEN, Jorn. **Aprendizagem Histórica: Paradigmas e fundamentos**. Curitiba: W & A Editores, 2012. pp.10-47

\_\_\_\_\_. **Cultura faz sentido**. Petrópolis, Vozes, 2014. p.75-99

\_\_\_\_\_. **Razão Histórica – Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001. pp.29-35

SANCHES, Tiago Costa. **Saberes Históricos de Professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2010, 118p. Universidade Estadual de Londrina p.88-89

SANTOS, Mário. **A Entrevista em Investigação Qualitativa**. 2008, Disponível em <<http://mariosantos700904.blogspot.com.br/2008/04/entrevista-em-investigao-qualitativa.html>> Acessado em 3 de Junho de 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel. (Org.). **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. 1ª ed. Ijuí: Unijuí. 2009. p. 21-51.

\_\_\_\_\_. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2 ed., São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen: o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros**. Revista Tempos Históricos. V.12, Jan/Jun-2008, pp.81-96

SILVA, Cristiani Bereta da. **O ensino de História: algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee**". Tempo e Argumento. v. 4, n. 2, p. 216-250, 2012.

SILVA, Hélio. **1964: Golpe ou Contragolpe?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, p.18-30.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: De Getúlio a Castelo (1930-1964)**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1975 p.18-370

\_\_\_\_\_. **Brasil: De Castelo a Tancredo, 1964-1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988 p.13-309.

SOARES, Glaucio Ary Dillon, D'ARAÚJO, Maria Celina. (Org.) **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994. p.1-47

**ANEXO**

## ANEXO A

## Questionário de Estudo Exploratório



Mestrado em História Social – Linha História &amp; Ensino

Pesquisador:: Brayan Lee Thompson Ávila

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Rosa Cainelli**Estudo Exploratório**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão dos Pais: \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_

Data \_\_/\_\_/2014

Em suas palavras, escreva o que foi o Regime Militar Brasileiro (1964-1985) e por que é importante estudar este tema nas aulas de História? (Obs: Caso as linhas sejam insuficientes para a resposta, utilize o verso)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Escreva cinco palavras que lhe vem à mente quando você pensa no conteúdo de Regime Militar Brasileiro (1964-1985)

---

---

Aqui temos duas versões sobre os acontecimentos de 31 de Março de 1964. Leia atentamente cada uma e tente responder a pergunta: *Como podemos escolher qual explicação é mais válida sobre o que ocorreu em 1964 e nos anos seguintes? Por quê?* (Obs: Caso as linhas sejam insuficientes para a resposta, utilize o verso)

- a. “[...] Esta data merece ser lembrada na sua verdadeira significação e na sua real repercussão para a nossa sociedade. A vitória do movimento de 31 de Março que derrubou o governo do presidente João Goulart, representou um grande alívio para a enorme maioria do povo brasileiro. Essa maioria, consciente de sua opção por viver numa sociedade democrática, vinha sido ameaçada por uma minoria, instalada no poder, que pregava abertamente a supressão do regime constitucional e a implantação de um sistema de governo fechado, opressivo, que diziam sindicalista. [...] O dia 31 de março de 1964 foi, sim, o marco que coroou a resposta da grande maioria dos brasileiros, apoiadas pelas Forças Armadas, ante as ameaças e as tentativas de implantação de um regime político incompatível com a nossa vocação de viver numa sociedade livre e democrática.”

**Carlos de Meira Mattos** (1913-2007) *natural do Estado de São Paulo, foi Militar e Interventor no Governo do Estado de Goiás entre 1964 e 1965.* Trecho de artigo na Folha de São Paulo em 31/03/2004 disponível em <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2004/03/31/2/>>

- b. “Em 1964, O Brasil buscava a mudança. Uma longa e sofrida história que nascia do genocídio indígena, passava pela escravidão e continuava na dictonomia entre uma elite fria e uma massa de trabalhadores sem direitos e sem terra. Seu nome era reforma de base, democracia. Um movimento democrático que nascia da sociedade, que tentava se aproximar de um Estado que durante séculos havia sido o grande instrumento do *status quo*, da Casa Grande e Senzala, do apartheid social. Os sindicatos tentaram chegar mais perto do poder do patrão-estado e dos patrões estado. Foram repelidos como subversivos que tentavam implantar uma república sindicalista. [...] Mas o golpe [de 31 de Março de 1964] deixou uma herança, Deixou um congresso sem poder e dignidade, um congresso corrompido. Um judiciário domesticado, submisso ao poder de turno. [...] Civis servis de militares arrogantes [...] Mas deixou

