

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DISPUTAS PELAS MEMÓRIAS DA
DITADURA MILITAR**

CLEITON APARECIDO BASILIO

BAURU

2022

CLEITON APARECIDO BASILIO

**LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DISPUTAS PELAS MEMÓRIAS DA
DITADURA MILITAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

BAURU

2022

B312l

Basilio, Cleiton Aparecido

Livros didáticos de História: Disputas pelas Memórias da Ditadura Militar / Cleiton Aparecido Basilio. -- Bauru, 2022

147 p. : il., tabs.

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Macioniro Celeste Filho

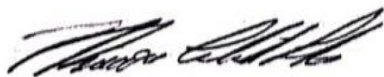
1. Ditadura militar. Ensino de História. Livros didáticos.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CLEITON APARECIDO BASILIO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2022, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CLEITON APARECIDO BASILIO, intitulada **"LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA : DISPUTAS PELAS MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR" E PRODUTO EDUCACIONAL "MEMÓRIAS DA HISTÓRIA"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Educação / UNESP – Faculdade de Ciências – campus de Bauru, Professor Associado MAXIMILIANO MARTIN VICENTE (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design/UNESP Bauru, Prof. Dr. ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação de Bauru. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo Presidente da Comissão Examinadora.



Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus por me ter dado força, coragem e sabedoria para administrar todos os desafios propostos. Em especial a minha família, minha mãe Joana, pelo carinho e compreensão, meu pai José Carlos, por estar sempre solícito, minha irmã Kelly por ser minha companheira de desespero, disciplinas, aventuras, trabalho, diversão, loucuras, por ser tão atenciosa e prestativa. De forma muito carinhosa dedico a minha avó Aparecida Brasil que teve uma paciência infinita, que sempre me acolheu e cuidou com muito carinho e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todos os milagres concedidos em minha vida, por se fazer presença em todos os momentos, pela sua iluminação e direcionamento nesta caminhada.

A minha família por ser o suporte de todas as minhas conquistas, derrotas, aflições e alegrias.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho, pelo incentivo, confiança e disposição nesse percurso.

Minha querida Mãe, se não fosse por ela jamais teria conseguido. O impacto de minhas ausências seria bem maior se não fosse ela.

Aos professores do programa, pelo empenho, carinho e comprometimento durante as aulas.

Aos queridos professores Drs. Eli Vagner Francisco Rodrigues e Maximiliano Martin Vicente, que muito prontamente compuseram minha banca de qualificação e defesa de mestrado com sugestões e apontamentos que contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

Aos amigos que fiz durante o percurso de desafios, superação, empatia e companheirismo, em especial a Cecília Nomiso, Daniela Fuganholi Sant`Anna e Daniel Sant` Anna.

A minha querida amiga Gislaine Marana, por suas orações e contribuições valiosíssimas em todos os meus trabalhos de pesquisa.

As minhas queridas amigas Cleia Fabiula e Elisangela Oliveira que me apoiaram e entenderam todas as minhas ausências.

A minha amiga Mayara Fernanda Fraidemberg Maia, pelos conselhos, ajuda e companheirismo de sempre.

A minha instituição “E.M.E.F. Joaquim Caldas de Souza”, local onde me realizo todos os dias.

Aos meus queridos alunos e amigos professores, pela participação, engajamento e carinho ao projeto.

Por fim, a minha amada irmã, pelo carinho, amor, dedicação e empurrões dados e levados durante nossas vidas, principalmente pelo companheirismo e ânimo de sempre!

RESUMO

Levando em consideração que atualmente os manuais didáticos se constituem ainda na principal ferramenta de apoio do aluno em sala de aula, surge o interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa frente as nossas práticas educacionais orientadas pelos livros didáticos, especialmente pela abordagem da ditadura militar no ensino de História. Atualmente existe uma imensa variedade de livros didáticos que integram o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e que são ofertados pelo mercado editorial às escolas públicas de todo território nacional. Neste sentido, alguns livros trazem, em sua essência, um saber sistematizado, cronológico e factual sobre os mais variados temas e situações que, por sua vez oscilam em suas narrativas, podendo privilegiar alguns temas e silenciar outros. Sendo assim, percebe-se que os livros didáticos não compõem um corpo homogêneo, tendo muitas vezes no próprio conteúdo temas e assuntos carregados de ideologias em virtude da variedade de ideias e interpretações contraditórias. A presente pesquisa tem como objetivo analisar e interpretar como os conteúdos referentes a ditadura militar brasileira são apresentados nos livros didáticos do ensino fundamental anos finais, no ano de 2021, nas escolas públicas. Focou-se se nos conteúdos referentes ao período entre 1964 e 1985. Na fundamentação teórica foram utilizados os autores: Bittencourt, Munakata e Cassiano. A partir da análise, constatamos que ainda prevalece nos livros didáticos atuais grandes destaques nos acontecimentos cronológicos e factuais evidenciando que alguns setores e traumas do período permanecem pouco explorados.

Palavras-chave: Ditadura militar. Ensino de História. Livros didáticos.

ABSTRACT

Taking into account that currently textbooks are still the main support tool for students in the classroom, there is an interest in developing this research in light of our educational practices guided by textbooks, especially by the approach of the military dictatorship in teaching history. Currently there is an immense variety of textbooks that integrate the PNLD (National Textbook Program) and that are offered by the publishing market to public schools throughout the country. In this sense, some books bring, in essence, a systematized, chronological and factual knowledge about the most varied themes and situations that, in turn, oscillate in their narratives, which may privilege some themes and silence others. Thus, it is clear that textbooks do not form a homogeneous body, often having themes and subjects laden with ideologies in their content due to the variety of contradictory ideas and interpretations. The present research aims to analyze and interpret how the contents referring to the Brazilian military dictatorship are presented in textbooks for elementary school final years, in the year 2021, in public schools. It focused on the contents referring to the period between 1964 and 1985. The authors: Bittencourt, Munakata, and Cassiano. Were used in the theoretical foundation. Based on the analysis, we find that current textbooks still have great highlights in chronological and factual events, showing that some sectors and traumas of the period remain little explored.

Keywords: Military dictatorship. History teaching. Didactic books.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Tela principal do Sway e Login	117
Figura 02: Tela de <i>Login</i>	118
Figura 03: Nova Apresentação	118
Figura 04: Enredo	119
Figura 05: Adicionando conteúdos	119
Figura 06: Adicionando e conhecendo as funcionalidades do <i>Sway</i>	120
Figura 07: Pesquisando no <i>Sway</i>	120
Figura 08: Utilizando a ferramenta “Reproduzir”	121
Figura 09: Utilizando a ferramenta “Design”	121
Figura 10: Utilizando a ferramenta “Personalizar”	122
Figura 11: Reproduzir a apresentação.....	122
Figura 12: link para compartilhamento	123
Figura 13: Criando link visual	124
Figura 14: Recursos de Imprimir e exportar	124
Figura 15: Escolhendo o formato para exportar o <i>Sway</i>	125

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Coleções aprovadas no PNLD 2017	71
QUADRO 2 - Coleções aprovadas no PNLD 2020	72
QUADRO 3 - Apresentação da Capa e descritivo sobre autores – Geração ALPHA História	76
QUADRO 4 - Apresentação da Capa e descritivo sobre autores – INSPIRE História	79
QUADRO 5 - Apresentação da Capa e descritivo sobre autores – PIATÃ História	83
QUADRO 6 - Apresentação da Capa e descritivo sobre autores – ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA	87
QUADRO 7 - Apresentação da Capa e descritivo sobre autores – Geração ALPHA História – HISTORIAR	93
QUADRO 8 - Comportamento dos livros em relação aos itens escolhidos para serem analisados e utilizados como comparativo entre eles	104
QUADRO 9 - Comparativo da presença dos principais temas dentro dos livros analisados	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Coleções mais distribuídas – PNLD 2017 - História Anos Finais do Ensino fundamental, em destaque as coleções que foram analisadas	69
TABELA 2 - Valor total gasto na aquisição dos livros do PNLD 2020, em destaque as coleções que foram analisadas	70
TABELA 3 - Resultados da pesquisa de palavras-chaves nos mecanismos de busca	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. HISTÓRICO DO REGIME MILITAR	19
1.1 A DITADURA MILITAR NO BRASIL	19
1.2 ATO INSTITUCIONAL Nº 5.....	21
1.3 ÉPOCA DE CHUMBO E MILAGRE ECONÔMICO.....	24
1.4 SUCURSAL DO INFERNO.....	27
1.5 ARQUITETURA DA DOR.....	29
1.6 O FIM DA DITADURA MILITAR.....	33
2. DITADURA E SUA CONFLUÊNCIA COM A EDUCAÇÃO	35
2.1 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTORIA NO BRASIL.....	35
2.2 DESDOBRAMENTOS SOBRE A DITADURA MILITAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	39
2.3 A CULTURA ESCOLAR E SELEÇÃO DOS SABERES.....	47
2.4 O LIVRO DIDÁTICO AO LONGO DOS TEMPOS.....	52
3. PERCEPÇÕES SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO	59
3.1 A ESCOLA: USOS E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	59
3.2 DISPUTAS PELAS MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR.....	73
3.3 ANÁLISES COMPARATIVAS ENTRE OS LIVROS ANALISADOS.....	98
3.3.1 Análises comparativas dos livros escolhidos.....	100
4. TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	112
4.1 A IMPORTÂNCIA DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	112
4.2 PROCEDIMENTO DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO.....	115
4.2.2. Passo a passo do desenvolvimento de uma apresentação utilizando a ferramenta sway	116
4.3 VALIDAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS APÓS APLICAÇÃO DO PRODUTO.....	130
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A – ENTREVISTAS	145

INTRODUÇÃO

Levando em consideração que os manuais didáticos se constituem na principal ferramenta de apoio do aluno em sala de aula, surge o interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa frente as nossas práticas educacionais orientadas pelos livros didáticos, especialmente pela abordagem da ditadura militar no ensino de História. Neste sentido, segundo Bitencourt (1993), é interessante destacarmos que os mesmos não compõem um corpo homogêneo, tendo muitas vezes no próprio conteúdo temas e assuntos carregados de ideologias em virtude da variedade de ideias e interpretações contraditórias. Para Cassiano (2007), os livros didáticos possuem uma dimensão econômica e político-ideológica. Para o autor, estes livros são antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição e que obedecem à lógica de mercado. Nessa perspectiva, Fonseca (2003), salienta que o ensino de história tem estreita relação com o universo da indústria cultural e que as mudanças na produção de conhecimento chegam a escola básica, não só pelos currículos, mas sobretudo pela difusão do livro didático.

A importância que o livro didático desempenha no processo de ensino aprendizagem, é de extrema relevância para discutirmos como um tema relativamente recente e controverso de nossa história vem sendo representado para os discentes de nossa Educação Básica, e de que forma têm contribuído para a construção de uma consciência crítica em relação a ditadura militar brasileira. Assim, uma das ações propostas nesta pesquisa foi evidenciar setores e traumas desse período que ainda permanecem silenciados. Alguns silêncios encontrados nos livros didáticos foram: a tortura e violência policial, violações dos direitos humanos, mortos e desaparecidos pelo regime, perseguições e exílios, movimento de resistência indígena, movimento de resistência negro e por fim movimento de resistência feminista.

Atualmente existe uma imensa variedade de livros didáticos que integram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹ e que são ofertados pelo mercado editorial às escolas públicas de todo território nacional. Neste sentido, alguns livros trazem, em sua essência, um saber sistematizado, cronológico e factual sobre os mais variados temas e situações que, por sua vez oscilam em suas narrativas, podendo

¹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.

privilegiar alguns temas e silenciar outros. Sendo assim, percebe-se que os livros didáticos não compõem um corpo homogêneo, tendo muitas vezes no próprio conteúdo temas e assuntos carregados de ideologias em virtude da variedade de ideias e interpretações contraditórias.

Por meio de análise qualitativa de uma amostragem de livros didáticos do professor ofertados para escolha e uso nos anos letivos de 2020, 2021 e 2022 numa escola do interior paulista, e tendo em vista que os mesmos materiais didáticos são amplamente distribuídos e usados no ensino de História por muitas instituições escolares em vários Estados e Municípios, acreditamos montar um panorama de como esse assunto é trabalhado atualmente em nossas escolas Estaduais e Municipais do interior paulista.

Considerando a importância que o livro didático desempenha no processo de ensino aprendizagem, é de extrema relevância discutirmos como um tema relativamente controverso, porém tão em voga atualmente, vem sendo representado para o nosso alunado da Educação Básica em especial os alunos do 9º ano. A pesquisa tem como objetivo, propor e analisar como os conteúdos referentes a ditadura militar brasileira são apresentados nos livros didáticos do Ensino Fundamental anos Finais. O período a ser analisado será referente aos anos de 1964 até 1985. A escolha dos manuais didáticos ocorreu em função da disponibilidade para consulta na biblioteca da instituição. Os documentos são fontes ricas em informações que podem comprovar ou refutar as hipóteses do pesquisador completa ou parcialmente. (LUDKE; ANDRÉ, 2015).

A metodologia utilizada nesta pesquisa, foi uma abordagem qualitativa investigativa de natureza histórico-crítica dos livros didáticos, sendo estes uma ferramenta relevante para as ações educacionais. Foram analisados de forma cuidadosa e inspirada na análise comportamental de textos baseados nos conceitos definidos como paradigma *cognitivista* e paradigma *informativo*, segundo as autoras Miranda e Luca (2004).

Esta etapa foi realizada com aspectos observados e por uma amostragem de 5 livros de História destinados aos 9º anos do Ensino Fundamental que foram enviados à escola pelo Programa Nacional do Livro Didático e que foram escolhidos pelos professores que os utilizaram nos próximos anos.

O método utilizado nessa pesquisa foi a análise documental, definido por Bardin (1977, p. 38), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Deste modo, com caráter descritivo-analítico e com base na análise documental, o pesquisador apoiou-se em buscar informações em documentos, em regra geral, escritos, a partir de suas hipóteses de pesquisa e seu arcabouço teórico. Também como metodologia, durante a busca pelos livros nos quais foram analisados, foram realizadas entrevistas, com os professores atuantes na disciplina de História da escola Municipal no Interior do Estado de São Paulo. Entrevistas essas que apontaram algumas preferências do corpo docente em relação ao uso e percepção do livro em sala de aula.

Nossa pesquisa pautou-se nos seguintes questionamentos:

- Como o professor pode atuar no ensino de História sobre a ditadura militar brasileira diante de assuntos silenciados e omitidos em materiais didáticos?
- Compreender os diversos temas silenciados referentes ao assunto estudado, de forma que traga à tona personagens invisíveis da história que não tiveram voz e visibilidade.

Como membro do grupo docente e atuante em sala de aula, na disciplina de História em uma escola pública, constatamos a necessidade do surgimento de novas pesquisas que vão ao encontro dessa real situação enfrentada por todos nós, e que possa corroborar com soluções e produções pertinentes as lacunas deixadas pelos livros didáticos. Por assim ser, o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado pelo professor em sala de aula, o mesmo por meio de um bom planejamento pode elencar materiais diversificados como uma sequência didática paralela ao livro didático realizando conexões com assuntos pertinentes ao tema, porém pouco explorados nos livros. Frente a esse desafio, ao final das análises, pretende-se realizar a construção de um guia didático voltado para os docentes da Educação Básica no formato de vídeos animados no *software Sway*, contendo informações sobre os possíveis temas esquecidos nos manuais didáticos, elencando assim, os diversos temas silenciados referentes ao assunto estudado, de forma que traga à tona personagens invisíveis de nossa história que não tiveram voz e visibilidade. Desta forma, com a concretização desta pesquisa, temos a finalidade de enriquecer o ensino de História sobre ditadura militar frente as possíveis lacunas encontradas nos livros didáticos.

Diante do exposto, ao delimitar o campo de análise dos estudos voltados para livros didáticos, procurando destacar suas concepções por diferentes ideias e difusores, alguns autores que discutem historicamente este tema nos auxiliaram nessa direção, entre eles podemos citar: (BITTENCOURT, 2003), (MUNAKATA, 2012) e (CASSIANO 2013), entre outros.

A estrutura de capítulos foi organizada na seguinte forma: No primeiro capítulo – O Histórico do Regime Militar – abordamos a discussão sobre o contexto histórico da ditadura militar no Brasil ao leitor. No decorrer deste capítulo perpassamos pelo contexto da política brasileira no ato do golpe militar de 1964. Utilizamos Alves (2005), para salientar o quão o regime militar degenerou-se em um sistema repressivo, que cuidou de levar a violência para todos os segmentos considerados de oposição. Em seguida utilizamos Arns (1985), para discorrer sobre como a violência atingia homens e mulheres, famílias e crianças, sem que ninguém fosse poupado das atrocidades do governo militar. Em seguida utilizamos Rezende (2001), para explanar sobre a época de chumbo e o “milagre econômico”, ocorridos na década de 1970, anos que refere-se ao período mais violento e intolerante do regime militar no Brasil. Na sequência utilizamos Campos (2000), para nos transmitir o significado do termo tortura e o quanto esta infame ação foi indiscriminadamente aplicada, indiferente a idade, sexo ou situação moral contra os opositores do regime. Finalizando o primeiro capítulo utilizamos Mocellin (1985), esclarecendo sobre as greves operárias de 1978 e os movimentos estudantis que contribuíram com o enfraquecimento do regime e levaram a população a se manifestar agitando o cenário político da época.

No segundo capítulo – A ditadura militar e sua Confluência com a Educação - apresentamos por meio de autores como Romanelli (1991) e Germano (1994), os desdobramentos da ditadura militar sobre a educação brasileira por meio das reformas do Ensino Superior, lei 5.540/68 e a Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, lei 5.692/71, fruto das novas políticas educacionais da ditadura militar brasileira como meio de garantir que a ideologia do golpe militar se estendesse aos bancos escolares. Na sequência, aprofundando a discussão sobre o papel político da educação, que é cerceada por ideologias. Utilizamos os autores Fernández Enguita (1989), Charlot (1986), Bourdieu (1998), Severino (2006) e Saviani (2005), autores que ressaltam a função da escola e a ideia de educação no contexto social e econômico no qual vivemos englobando interesses político-ideológicos.

Terminamos o segundo capítulo narrando um pouco sobre a história do livro didático ao longo dos tempos, para nos orientar utilizamos os autores Bittencourt (2004), Mello Jr. (2000) e Munakata (2012). Autores que nos alertam sobre os livros didáticos no Brasil terem uma história quem vem desde antes da República e que durante muito tempo gerou controvérsias na sociedade. Segundo os autores, os livros didáticos de História geral utilizados no Brasil durante o século XIX e início do século XX, foram escritos por autores em sua maioria estrangeiros, principalmente franceses.

No terceiro capítulo – Percepções sobre o uso do Livro Didático- salientamos a utilização dos mesmos como ferramentas de aprendizagem dentro das salas de aula, algo que parece não sofrer grandes questionamentos por parte dos docentes. Ademais, segundo Bittencourt (2004) e Munakata (2012), sua utilização tem uma boa aceitação nos mais diversos campos e setores educacionais. Já Chaves (2006), nos alerta que os livros didáticos como conjunto de manuais para professores trazem, um saber sistematizado sobre os mais variados temas e situações e que estes, por sua vez, podem privilegiar alguns temas e silenciar outros. Sendo assim, percebe-se que os livros didáticos não compõem um corpo homogêneo, tendo muitas vezes no próprio conteúdo, temas e assuntos carregados de ideologias. Em seguida, salientando que o livro didático sendo um objeto cultural, é uma ferramenta de trabalho que possui um caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade, mas, precisamente por revestir esta condição, esteve invariavelmente na mira dos poderes públicos, interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população abastada.

No término deste capítulo fazemos uso de análises nos materiais didáticos escolhidos. Os livros analisados são obras pertencentes a 5 coleções diferentes de História de diferentes matrizes, pertencentes ao 9º ano do Ensino Fundamental anos Finais. São versões destinadas ao professor e não esgotam as possibilidades de discussões acadêmicas relacionadas ao tema. As obras escolhidas foram: Geração Alpha, da Editora SM; Inspire História, da Editora FTD; Piatã da editora Positivo; Araribá Mais História da editora Moderna e Historiar da editora Saraiva. Para elaborar a análise dos materiais, primeiramente, foi realizado um levantamento dos conteúdos que compõem as unidades temáticas que os livros abrangem, e, em seguida, foi feita uma pesquisa analítica-descritiva das citações sobre a ditadura militar que estão presentes em cada uma das obras didáticas. A análise foi realizada de acordo com a

delimitação da pesquisa sobre os 9º anos do Ensino Fundamental II ou Anos Finais como consta na BNCC.

No quarto capítulo denominado - Metodologia e Desenvolvimento do Produto- procuramos fundamentar com teóricos da área de tecnologia e educação a importância do uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Utilizamos autores como, Bariani (2011), Altoé (2003) e Lutz (2014). Diante da revisão literária dos autores, foi possível afirmar que as ferramentas tecnológicas fornecem várias possibilidades à educação, contribuindo também para uma absorção efetiva dos conteúdos disponibilizados. Deste modo, a discussão proposta teve o objetivo de fundamentar o emprego do produto educacional fruto do mestrado profissional em Docência para Educação Básica.

1. HISTÓRICO DO REGIME MILITAR

1.1 A DITADURA MILITAR NO BRASIL

O período da ditadura militar no Brasil iniciou-se com o golpe de 1964 e desenvolveu-se por meio de governos militares durante 21 anos. Foi um período marcado pelo autoritarismo e a violação dos direitos humanos. Os presidentes militares foram eleitos indiretamente, mediante Colégio Eleitoral. Na área econômica, houve entrada de capital externo e o aumento da dívida externa. Tanto o golpe de 1964 como os governos militares que o sucederam estão inseridos no contexto da Guerra Fria, embate ideológico envolvendo Estados Unidos, liderando o bloco capitalista, e a União Soviética, pelo lado comunista. Ambas as superpotências disputavam áreas de influência. Os demais países deveriam alinhar-se com um dos lados.

Por conseguinte, a ditadura militar no Brasil (1964-1985), pode ser identificada como um período da política brasileira em que os militares tinham imenso poder e governaram o país sob a égide da violência, arbitrariedade, ausência de leis e regras que respeitassem o direito de expressão e de liberdade dos cidadãos brasileiros. Segundo Chiavenato (1997), a ditadura militar no Brasil teve início no golpe de 64, gerada pela crise que levou à renúncia do presidente Jânio Quadros em julho de 1961, após sete meses de governo.

1964 significou um golpe contra a incipiente democracia política brasileira; um movimento contra as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva contra a politização das organizações dos trabalhadores no campo e nas cidades; um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país. (TOLEDO, 2004, p. 15).

Seu vice João Goulart assumiu a presidência depois de muitos conflitos, pois, também, não era visto com bons olhos pelos mesmos que forçaram Jânio Quadros à renúncia. As reformas que João Goulart trouxe ao seu governo assustaram as elites. Em março de 1964, depois de rebeliões, da perda da sustentação popular, do apoio dos políticos, contexto de medo, insegurança do terror, da ameaça da Guerra Fria, e tendo como aliado os Estados Unidos da América, os militares, políticos, igrejas e empresários de direita encontraram a oportunidade de intervir radicalmente no país, derrubam o governo de João Goulart, e instauram uma ditadura militar que cuidou rapidamente de desprezar os políticos e as instituições democráticas.

Para tanto, nesta conjuntura é falso sugerirmos, segundo o autor René Armand Dreifuss, em sua obra, 1964: A conquista do Estado ação política, poder e golpe de classe, que ditadura foi uma criação apenas dos militares. Esta afirmativa, converge portanto, em demonstrar fundamentalmente que a conspiração frente ao governo de Jango foi estabelecida com grande participação da sociedade civil.

Contudo, embora a iniciativa das movimentações e a deflagração do golpe tenham sido protagonizadas pelos militares, suas ações não foram possíveis sem o amplo respaldo de diversos setores da sociedade civil: empresários, políticos, igreja, entre outros. Trata-se, portanto, de golpe civil-militar, “altamente político e civil em sua formação e execução”, e não “um mero golpe militar” (DREIFUSS 1881).

O objetivo do Estado era criar um sistema que concretizasse seu monopólio intelectual sobre a massa populacional. Mesmo que nessa complexa sociedade existissem pessoas com funções e pensamentos diferentes. Os que se opunham ao regime foram colocados para o caminho exclusivo da violência e da repressão demasiadamente utilizada pelos militares. O regime militar degenerou-se em um sistema repressivo, que cuidou de levar a violência para todos os segmentos considerados de oposição.

Neste sentido, Alves (2005 p. 72), salienta que:

Logo após o golpe militar, uma vasta campanha de busca e detenção foi desencadeada em todo país. O Exército, a Marinha e Aeronáutica foram mobilizados, segundo técnicas predeterminadas de contra-ofensivas, para levar a efeito operações em larga escala de “varredura” com pente fino. Ruas inteiras eram bloqueadas e cada casa era submetida a busca para detenção de pessoas cujos nomes constavam de listas previamente preparadas. O objetivo era “varrer” todos os que estiveram ligados ao governo anterior, a partidos políticos considerados comunistas ou altamente infiltrados por comunistas e a movimentos sociais anterior a 1964.

Arns (1985), explica que os inimigos internos não foram apenas os líderes políticos e sindicais perseguidos pelo regime militar, mas também os intelectuais, funcionários públicos e artistas. Acreditavam que impedindo essas pessoas de exercerem sua profissão e manifestarem suas ideias estariam combatendo o comunismo.

Os inimigos internos eram presos, torturados e suas famílias ameaçadas, a fim de obterem informações a respeito da possível sublevação popular, que colocaria em risco o regime. Segundo Arns (1985), os presos eram identificados oficialmente como presos políticos. A violência atingia homens e mulheres, famílias e crianças, ninguém

era poupado das atrocidades do governo militar. A liberdade de expressão não existia, não haviam eleições para a presidência, o povo brasileiro era dominado por uma classe autoritária e massacrante, que conseguiu o respeito e o silêncio de uma nação através de brutalidades e ameaças. O regime militar, instaurado no Brasil nos anos de 1964 - 1985 trouxe consequências políticas, sociais, econômicas e comportamentais complexas à população. Neste período retirou-se absurdamente a voz e vez da população, através da manipulação de informações, torturas e repressões. Foram anos de fortes opressões, censuras, humilhações, agressões físicas e psicológicas impostas aos cidadãos brasileiros que eram contra tais governanças. Durante o citado regime, pessoas sequer tinham o direito de falar ou de se manifestar expondo suas ideias, sob pena de sofrerem torturas sem chances de defesas. Muitas pessoas inocentes perderam membros da família, tais como: marido, filhos, irmãos, pais, dentre outros. Os representantes do poder sequer davam chances de defesa para tais indivíduos, pois, os detinham e os torturavam, muitas vezes até à morte.

De acordo com Arns (1985), os perseguidos e presos políticos não tinham a quem recorrer judicialmente, já que a violência era imposta pelo próprio Governo brasileiro. Uma violência oficial, por um sistema baseado no autoritarismo, que não tinha limite nas suas ações. O que lhes importava era manter o sistema vigente, independente das atitudes a qual devessem tomar, usaram de muitos meios e artifícios truculentos, tratando assim a população brasileira sem o mínimo respeito aos direitos humanos.

1.2 ATO INSTITUCIONAL N° 5

Quando falamos sobre o regime militar, não devemos incorrer no erro de pensar que a ditadura foi imposta pelo poder das armas do dia para a noite. De fato, percebendo as ações da época, vemos que o regime militar se instalou por meio de ações que paulatinamente desarticularam o regime democrático nacional. Nesse sentido, devemos grifar a importância que os chamados Atos Institucionais (AI's)² tiveram para que os militares reconfigurassem a vida política brasileira.

² Os Atos Institucionais foram decretos legais baixados pelo poder executivo no período de 1964 a 1969, durante a ditadura militar brasileira.

É importante salientar que os Atos Institucionais como decretos, eram validados sem que para isso houvesse a aprovação de um órgão legislativo. Ou seja, o presidente determinava a validação de uma lei que não era discutida por deputados e senadores que pudessem vetá-la ou reformá-la. Sob tal aspecto, os AI's eram a mais concreta confirmação de que o Poder Executivo central alargava suas capacidades. Ao longo de todo o regime civil-militar foram assinados 17 atos institucionais, no entanto, nesta pesquisa daremos ênfase em especial ao AI-5³ considerado o mais famigerado e dolorido de todos.

Com o golpe dos militares em 1964, o país começou a passar por um período de imensas modificações, originando um novo modelo econômico. As condições de vida dos brasileiros passam por momentos de profundas transformações, adotam-se medidas repressivas, ocorre o aumento da marginalidade, a população sofre com doenças, miséria, fome, falta de moradia e com o aumento desenfreado das favelas.

O regime capitalista estava se fortalecendo, mas, segundo os militares, era necessário que houvesse alterações na estrutura jurídica, tendo como intuito reforçar a repressão para modificar o sistema de relação entre o executivo, o legislativo e o judiciário. A ditadura adquiriu força e, segundo os militares, era o sistema ideal de atuação governamental.

Segundo Luciano Mariz Maia:

O Brasil vivenciou de março de 1964 a março de 1985 o regime militar, grande parte do qual caracterizado para ser um regime de exceção. Instalado pela força das armas, o regime militar derrubou um presidente civil e interveio na sociedade civil. Usou de instrumentos jurídicos intitulados atos institucionais, através dos quais procuraram legalizar e legitimar o novo regime. A sombra mais negra veio com a prática disseminada da tortura, utilizada como instrumento político para arrancar informações e confissões de estudantes, jornalistas, advogados, cidadãos, enfim, de todos que ousavam discordar do regime de força então vigente. A praga a ser vencida, na ótica dos militares era o comunismo, e subversivos seriam todos os que ousassem discordar. Foi mais intensamente aplicada de 1968 a 1973, sem, contudo, deixar de estar presente em outros momentos. (MAIA, 1999, p. 45).

Argumenta Arns (1985, p. 67), que os três fatores utilizados como pretexto pelas forças armadas, que proporcionou a nova onda repressiva com o ato institucional número cinco, foram às denúncias sustentadas dentro do próprio partido de oposição criado pelo regime, o crescimento das manifestações de rua e o

³ O Ato Institucional Número Cinco (AI-5) foi o quinto de dezessete grandes decretos emitidos pela ditadura militar nos anos que se seguiram ao golpe de estado de 1964 no Brasil.

surgimento de grupos de oposição armada. Fatores estes, inoportunos para o sistema estabelecido, que justificavam a sua decisão embasada nos argumentos de que os canais institucionais seriam incapazes de fazer frente ao poder ditatorial. Ainda segundo Dom Paulo Evaristo Arns:

[...] ao contrário dos atos anteriores, no entanto o AI-5 não vinha com vigência de prazo. Era a ditadura sem disfarces. O congresso é colocado em recesso, assim como as seis assembleias legislativas estaduais e dezenas de câmara de vereadores em todo o país. Mais 69 parlamentares são cassados, assim como o ex-governador carioca Carlos Lacerda, que fora um dos três principais articuladores civis do golpe militar, ao lado do ex-governador paulista Adhemar de Barros, já cassado antes, em 1966 e do governante mineiro Magalhães Pinto, que sobreviveu às punições. O resultado de todo esse arsenal de atos, decretos, cassações e proibições foi a paralisação quase completa do movimento popular de denúncias, resistências e reivindicação, restando praticamente uma forma de oposição: a clandestina. (ARNS, 1985, p. 67).

Nessa fase, a população brasileira passou por graves retrocessos, sofrendo com a repressão, tanto os militantes políticos, quanto os intelectuais, cantores e escritores tidos como subversivos e que foram duramente perseguidos pelo governo da época. De acordo com o AI 5, a todas as pessoas que fossem presas por motivo de segurança nacional⁴ era negada a apreciação pelo poder judiciário. O Ato Institucional nº 5 foi o que mais restringiu os direitos, sendo considerado o ato mais rigoroso de toda a ditadura militar.

Os militares passaram a reprimir os opositores do novo regime, valendo-se da defesa da segurança nacional como mero pretexto para impor a vontade política autoritariamente. A Lei de Segurança Nacional (LSN) permitia à autoridade policial política um poder ilimitado, onde torturavam, matavam, sem que fossem responsabilizados, deixando o cidadão brasileiro à mercê de extrema insegurança. Essa lei tinha por objetivo principal proteger o Estado, mas com o regime militar, modificou-se a sua finalidade, passando de um instrumento legal utilizado para reprimir eventuais contravenções à ameaça da segurança do Estado a um meio de perseguição aos que iam contra o regime instalado no país.

Mouzar Benedito observa que:

Com base no AI-5, o governo voltava a poder cassar mandatos e suspender direitos políticos por dez anos (a suspensão acabou durando bem mais).

⁴ A Lei de Segurança Nacional, restringia severamente as liberdades civis (como parte do combate à subversão), estabeleceu a Censura Federal que durou até o governo José Sarney. Sua principal finalidade era transferir para uma legislação especial os crimes contra a segurança do Estado, submetendo-os a um regime mais rigoroso, com o abandono das garantias processuais.

Acabaram-se as garantias constitucionais de inviolabilidade do lar, *Habeas corpus etc.* As pessoas passaram a poder ser presas sem motivos, suas casas podiam ser invadidas pela polícia sem ordem judicial. Polícia e organismos militares podiam, na prática, fazer o que bem entendessem. E faziam: prendiam suspeitos sem nenhuma base, torturavam, matavam e não davam nem informações aos familiares das vítimas. Enfim, foi instituído o regime de terror. (BENEDITO, 2008, p. 20).

Para Alves:

A consequência mais grave do ato institucional foi talvez o caminho que ele abriu para a utilização descontrolada do aparato Repressivo do Estado de Segurança Nacional. A este respeito foram cruciais as restrições impostas ao judiciário e a abolição do *habeas corpus* para crimes políticos. Podiam se efetuar prisões sem acusação formal e sem mandado. Juntamente com as restrições ao judiciário, isto impedia advogados e outros que defendiam os presos políticos de aplicar as garantias legais. Por isso não podiam evitar sérios abusos de poder e tortura de presos políticos. (ALVES, 2005, p. 162).

Durante esse período, em nome da defesa da segurança nacional, a tortura constituiu-se um ato permitido e utilizado pelo Estado Militar desrespeitando os Direitos Humanos⁵.

1.3 ÉPOCA DE CHUMBO E MILAGRE ECONÔMICO

A expressão anos de chumbo surgiu na década de 1970, no entanto este fenômeno não ocorreu só no Brasil, mas sim em diversos países da Europa. Anos de chumbo refere-se a um período mais violento, de intolerância de uma ditadura e embates políticos entre a esquerda e extrema direita. No Brasil este período ficou marcado pelo governo do presidente militar Médici. Segundo Arns (1985, p. 68), entrava em cena o presidente Emílio Garrastazu Médici, que sobre o lema segurança e desenvolvimento, dá início, em 30 de outubro de 1969, ao governo que representará o período mais absoluto da repressão, violência e supressão das liberdades civis de nossa História republicana. Desenvolve-se um aparato de órgãos de segurança, com características de poder autônomo, que levará aos cárceres políticos milhares de cidadãos, transformando a tortura e o assassinato numa rotina.

De acordo com Brum (1986, p. 94), podemos destacar o predomínio de um projeto liberal-conservador, disseminado principalmente através de ideias que tentavam cogitar um projeto de país autônomo e soberano, o qual levou ao poder militares e tecnocratas, apoiados principalmente pela burguesia estrangeira e

⁵ Os Direitos Humanos são uma categoria de direitos básicos e inalienáveis. Possuem como objetivo garantir direitos fundamentais, como a vida, a liberdade, a saúde e a segurança das pessoas, bem como o direito à defesa e ao justo julgamento a quem seja acusado de um crime.

nacional, por latifundiários e parte da classe média. Desta forma, as forças sociais e políticas que assumiram o governo do país, a partir de 1964, tiveram como uma das suas primeiras tarefas, além de realizar a operação limpeza⁶, através da repressão político-policia, assegurar a manutenção e a consolidação da ordem burguesa capitalista.

De acordo com Rezende:

O governo Médici buscava adesão para o regime afirmando que a sua suposta fórmula de democracia tinha como objetivo combater tudo o que significasse impedimento para a construção do Brasil Grande-potência. O apelo à legitimidade situava-se tanto no âmbito das realizações econômicas quanto no da propaganda de preservação dos valores vinculados a família e a pátria, principalmente. Segundo Médici, a proteção desses valores era a única forma de resolver os problemas suscitados pela progressiva complexidade da vida social. (REZENDE, 2001, p. 369).

Também nesse período o país vive a fase do milagre econômico⁷, dos projetos de impacto e das obras faraônicas como a ponte Rio-Niterói e a rodovia Transamazônica, num clima de ufanismo insuflado pela propaganda oficial, ajudada pela imprensa amordaçada e censurada.

Alves, afirma que:

O modelo econômico posto em prática pelo governo obedecia a uma tendência definida como “produtivista”. Segundo esta visão, um país subdesenvolvido precisa criar as melhores condições possíveis para o investimento, especialmente o estrangeiro, de modo a acumular suficiente capital para promover a “arrancada” do desenvolvimento econômico. Os planejadores do governo criticavam os economistas por eles denominados “distributivistas”, por sua preocupação com a distribuição de renda no processo de desenvolvimento econômico. A posição “produtivista” está implícita na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento: o crescimento é necessário para aumentar a capacidade produtiva industrial do Brasil, desenvolver o interior e a região amazônica para “tamponar” as vias de penetração e adiantar o supremo objetivo de realização do pleno potencial do país como potência mundial (ALVES, 2005, p. 178).

⁶ A operação limpeza foi uma ação organizada pelo Estado militar, que tinha como objetivo “limpar” os quartéis e a sociedade eliminando todos os elementos considerados subversivos e que se posicionassem contra o regime.

⁷ Milagre Econômico - fenômeno ocorrido no Brasil entre 1968 e 1973 durante a ditadura militar, que consistiu em um enorme crescimento econômico no país. No entanto, esse crescimento econômico não garantiu a distribuição da renda de forma igualitária.

Para Prado (2003), o processo de aceleração da economia tinha como um dos seus eixos, o desenvolvimento do setor industrial, visto que o Brasil possuía uma estrutura fundiária incapaz de atingir o aumento de produtividade necessário para alavancar o crescimento econômico do País.

Isso se dava em função, principalmente, da remuneração do trabalhador rural ser muito baixa, o que lhe impossibilitava o consumo de bens duráveis. Com esse tipo de situação, a continuidade da industrialização e do conseqüente crescimento econômico, dependia quase que exclusivamente do aumento da renda urbana da população, de modo que apenas um percentual relativamente pequeno dessa população formasse um mercado consumidor de produtos industriais mais sofisticados. Arns salienta que:

[...] a monopolização da economia e a imposição de um modelo concentrador de renda e achatador de salários foram as raízes, no campo econômico, de toda uma série de medidas autoritárias e repressivas que o governo adotaria. A política de salários introduzida procurava, acima de tudo, propiciar condições atraentes para os investidores estrangeiros e rentabilidade para o grande capital nacional. O achatamento salarial observado nos anos do Regime Militar não teve precedentes da história do país e funcionava como viga mestra do crescimento capitalista vivido nos anos do passageiro “milagre brasileiro”. Esse arrocho foi, ao mesmo tempo, o principal responsável pela forte deterioração das condições de vida do povo brasileiro: fome, favelas, enfermidades, e marginalidade avançaram em números expressivos. (ARNS, 1985, p. 65).

No entanto, em meio a esse falso verniz de prosperidade que o regime fazia questão de propagar, vendendo uma imagem de Brasil forte e progressista, estava em curso o governo que é considerado o mais duro e repressivo de todo o ciclo militar. A censura a todos os meios de comunicação é posta em prática, atingindo jornais, revistas, livros, peças de teatro, filmes, músicas e outras formas de expressão artística, sendo que nesse processo muitos veículos não tiveram mais como funcionar regularmente, muitas obras, especialmente filmes, peças de teatro e livros levaram décadas para serem mostrados sem cortes em território nacional. Conseqüentemente, a censura de todos esses meios de comunicação acarretará a investigação, prisão, e muitas vezes tortura ou até mesmo exílio forçado de inúmeros professores, políticos, músicos, artistas e escritores. Os Inimigos Internos eram presos, torturados e suas famílias ameaçadas, a fim de obterem informações a respeito da possível sublevação popular, que colocaria em risco o regime. Os presos eram identificados oficialmente como presos político. A violência atingia homens e mulheres, famílias e crianças, ninguém era poupado das atrocidades do governo militar. Portanto, ainda segundo

Arns (1986, p.69), diante à forte repressão e o falso crescimento econômico que marcou esse período, o que vai prevalecer ao final do mandato de Médici, é a imagem do Brasil no exterior como país de tortura, perseguições, exílio e cassações que culminará na falência do “milagre”, quadro esse que será agravado posteriormente pela crise do petróleo.

1.4 SUCURSAL DO INFERNO

Os militares passaram a reprimir os opositores do novo regime, valendo-se da defesa da segurança nacional como mero pretexto para impor a vontade política autoritariamente. Durante esse período, tudo tinha o intuito de defender a Segurança Nacional: prender, torturar, matar, constituíam atos permissivos e permitidos, desde que empregados para proteger a segurança do Estado. Redigida durante a ditadura militar, a LSN (Lei de Segurança Nacional), lista crimes contra a segurança nacional e a ordem política e social. Contudo, antes dessa lei, inúmeras outras leis de segurança nacional foram sancionadas no país desde a primeira aparição da expressão “segurança nacional”, que ocorreu na Constituição Federal de 1934 durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1934).

A LSN em vigor revogou a Lei de Segurança Nacional anterior, a Lei nº 6.620, de 17 de dezembro de 1978, a qual havia substituído Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969. Esse decreto, por sua vez, havia revogado o Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967 – a primeira Lei de Segurança Nacional da ditadura militar.

A Lei de Segurança Nacional utilizada naquele período foi um dispositivo legal que estabeleceu quais eram os crimes contra a segurança nacional e contra a ordem política e social. Na lei, os crimes listados eram aqueles que causavam danos ou lesões à integridade territorial e à soberania nacional; ao regime adotado no país, à Federação, ao Estado de Direito e a aos chefes dos Poderes da União. No entanto, tais legislações eram utilizadas pela ditadura, sobretudo como respaldo para a perseguição a opositores do regime. Isso porque estes dispositivos legais eram ajustados de modo a enquadrar indivíduos que protestavam ou lutavam contra a ditadura brasileira dentro da categoria de crimes contra a segurança nacional.

Em meio ao contexto de medo e perseguição aos subversivos, os mais conhecidos e importantes órgãos de repressão dos anos de chumbo seriam o DOI-

CODI⁸ e o DOPS⁹, de âmbito estadual, sendo eles os dois principais centros de investigações e repressão utilizados pelo governo militar. Dotados de recursos financeiros e tecnológicos, as atividades desses órgãos eram planejadas e orientadas pela lógica da disciplina militar, com propósitos de enfrentar agentes como uma guerra revolucionária.

Em suas sedes, São Paulo e Rio de Janeiro, inúmeros presos políticos foram violentamente torturados, levando sequelas de tal agressão para o resto de suas vidas, ou ainda pior, morreram devido à tortura, muitas vezes sendo enterrados em valas comuns, sendo que tais mortos eram registrados como "desaparecidos", uma tentativa do regime de esconder o trabalho sujo realizado nos bastidores de um regime que propagava a grandeza do país.

Segundo Arns (1985), a tortura no Brasil passou, com o regime militar, a condição de método científico, incluído em currículos de formação de militares. O ensino deste método de arrancar confissões e informações não era meramente teórico, era prático, com pessoas realmente torturadas servindo de cobaias neste macabro aprendizado.

É importante salientar, que os Estados Unidos tiveram participação efetiva no que diz respeito à tortura na América Latina e, principalmente no Brasil, pois auxiliavam com treinamentos aos torturadores, ensinando-os os mais diversos métodos de tortura. Um dos pioneiros a introduzir essa prática no Brasil, foi o policial norte-americano Dan Mitriori, que utilizava mendigos recolhidos nas ruas para adestrar a polícia local.

Ainda segundo Arns (1985, p. 32), aqueles pobres homens presos em sala de aula permitiam que os alunos aprendessem as várias modalidades de criar no preso, a suprema contradição entre o corpo e o espírito, atingindo os pontos vulneráveis.

Existem relatos de pessoas que serviram de cobaias em aulas de tortura, onde agentes norte-americanos ministravam os métodos mais eficazes de tortura.

Já Chiavenato, argumenta que essa forma de repressão não começa somente no governo militar, tem suas raízes mais profundas:

⁸ DOI-CODI é uma sigla utilizada para se referir aos Destacamentos de Operação Interna (DOI) e aos Centros de Operações e Defesa Interna (CODI), órgãos criados no contexto da ditadura militar que vigorou no Brasil entre os anos de 1964 e 1985.

⁹ Órgão histórico de repressão aos movimentos sociais e populares, o DOPS foi também centro de tortura durante a ditadura do Estado Novo, retomando essa prática com força no regime militar.

A origem dessa política pode estar no encontro entre oficiais da FEB (Força Expedicionária Brasileira) e dos Estados Unidos, na Itália, durante a Segunda Guerra Mundial. Ali os brasileiros extasiaram-se diante da eficiência do Exército norte-americano, que os supriu e orientou. Depois da guerra, os oficiais mais promissores receberam convites para frequentar escolas especiais nos Estados Unidos, onde assimilaram “ideias modernas”, mais condizentes com a realidade da Guerra Fria. (CHIAVENATO, 1997, pg. 106).

Assim, os Estados Unidos contribuíram para a prática da tortura durante o regime ditatorial. Os anos 60 e 70 foram marcados por horrores, perseguições, censuras. Muitos acusados como subversivos foram interrogados pelo sistema processual vigente. Com base na doutrina de segurança nacional, estudantes, políticos, intelectuais e artistas foram presos arbitrariamente, torturados e mortos em nome da segurança nacional.

1.5 ARQUITETURA DA DOR

No Brasil, a tortura teve início com a colonização e depois durante o período da escravidão, retornando com ênfase durante o regime ditatorial e o período militar, onde a sociedade foi amplamente reprimida, perseguida e torturada todas as vezes que se opunha contra a forma de governo.

De acordo com Campos (2000), do latim, tortura, significa suplício, martírio, tormento, transe aflitivo, podendo ser físico ou psicológico. O verbo torturar também traduz o mesmo sentido na língua espanhola; no inglês, *to torture*; no francês, *torturer*, no italiano, *torturare*; no alemão, *foltern*. A semelhança da tradução nas mais conhecidas línguas do mundo ocidental, com exceção da língua alemã, corrobora a assertiva de que “tortura” sempre o foi e sempre será uma prática globalizada, na maioria absoluta das nações e dos Estados outrora e hoje existentes na terra.

Durante o regime civil-militar brasileiro, em especial a Época de Chumbo, a tortura foi indiscriminadamente aplicada, indiferente a idade, sexo ou situação moral física e psicológicas em que se encontravam as pessoas suspeitas de atividades subversivas. (ARNS,1985, p.44). No entanto, nenhum torturador foi punido, pois o Congresso Nacional aprovou, em 1979, a Lei da Anistia¹⁰. Com ela, as pessoas

¹⁰ A Lei da Anistia, no Brasil, é a denominação popular dada à lei nº 6.683, sancionada pelo presidente João Batista Figueiredo em 28 de agosto de 1979, após uma ampla mobilização social, ainda durante a ditadura militar.

envolvidas em crimes políticos seriam perdoadas pela justiça, inclusive os torturadores.

Anistia é o ato jurídico em que crimes políticos cometidos dentro de um determinado período de tempo são esquecidos. No Brasil, a Lei de Anistia de 1979, permitiu o retorno de todos os acusados de crimes políticos no período do regime militar. Juridicamente, anistia é o perdão concedido pelo Poder Legislativo a crimes que são considerados de natureza política. Igualmente, os processos que investigavam esses atos deixam de existir. Quem é beneficiado por ações e anistia não responde novamente pelo ato cometido. É como se ele deixasse de existir. A Lei da Anistia foi sancionada pelo presidente o general João Batista Figueiredo, em 28 de agosto de 1979, após intensas lutas da sociedade civil.

A lei contemplou os crimes cometidos no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979. Ela garantia retorno dos exilados ao país; restabelecimento dos direitos políticos suspensos de servidores da administração direta e indireta; dos servidores do Legislativo e do Judiciário; de fundações ligadas ao poder público. Também estendia esses benefícios aos militares envolvidos em crimes cometidos contra aqueles que foram detidos.

No entanto, na Lei de Anistia não foram contemplados com a anistia aqueles condenados por crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado. Esses processos seguiram seu curso normal. Para alguns setores da sociedade, este dispositivo convergiu-se em uma fonte de impunidade para os agentes da ditadura e uma violação à legislação internacional de direitos humanos. Por definição, crimes de lesa-humanidade, como tortura e desaparecimento forçado, são imprescritíveis e não podem ser anistiados, de acordo com a legislação internacional de direitos humanos seguida oficialmente pelo Brasil.

Para tentar tirar informações e confissões dos presos políticos, os militares usaram vários métodos de tortura. Em vinte anos de ditadura militar foram utilizadas centenas de modos diferentes de tortura mediante agressão física e pressão psicológica. Esse baú de crueldades, que incluía choques elétricos, afogamentos e muita pancadaria, foi aberto de vez em 1968, o início do período mais duro do regime militar. A partir dessa época, a tortura passou a ser amplamente empregada, especialmente para obter informações de pessoas envolvidas com a luta armada. Contando com a "assessoria técnica" de militares americanos que ensinavam a torturar, grupos policiais e militares começavam a agredir no momento da prisão,

invadindo casas ou locais de trabalho. A coisa piorava nas delegacias de polícia e em quartéis, onde muitas vezes havia salas de interrogatório revestidas com material isolante para evitar que os gritos dos presos fossem ouvidos.

Segundo Chiavenato, milhares foram atingidos:

Um balanço ainda precário registra a prisão de 50 mil pessoas. Pelo menos 20 mil sofreram torturas. Além dos 320 militantes da esquerda mortos “desaparecidos”. No fim do governo Geisel existiam cerca de 10 mil exilados. As cassações atingiram 4.682 cidadãos. Foram expulsos das faculdades 243 estudantes (CHIAVENATO, 1997, p. 131).

Segundo Soares (1994), a ditadura civil-militar no Brasil deixou um legado muito negativo. Todos os atos que os militares praticaram contra a sociedade deixaram marcas inesquecíveis, principalmente contra as mulheres, pelo fato de que, elas foram violentadas fisicamente e moralmente.

Na fase mais violenta da ditadura militar, quando não mais restavam técnicas de tortura para arrancar delações de suas vítimas, os torturadores recorriam a um último expediente: usar os filhos dos presos políticos, fossem eles crianças ou mesmo bebês, na última tentativa para obter informações. Ou então, torturava-se em família: pais, mães, filhos, irmãos sofrendo juntos os horrores do cárcere.

Segundo Dom Paulo Evaristo Arns, (1985, p. 44), crianças foram sacrificadas diante dos pais, mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos.

Arns salienta que:

Para as forças repressivas, as razões de estado predominavam sobre o direito a vida. Muitas mulheres que, nas prisões brasileiras, tiveram sua sexualidade conspurcada e os frutos do ventre arrancados, certamente preferiram calar-se, para que a vergonha suportada não caísse em domínio público. Hoje no anonimato de um passado marcante, elas guardam em sigilo os vexames e as violações. (ARNS, 1985, p. 50).

A tortura é a forma mais desumana e degradante à qual um ser humano submete outro, produzindo dor, pânico, desgaste moral e emocional ou desequilíbrio psíquico, provocando lesões, contusões funcionalmente anormais do corpo ou das faculdades mentais, bem como, causando prejuízo à moral. Este foi o nível que a violência militar atingiu, não somente no período compreendido como “Época de Chumbo”, mas, em todo o ciclo militar brasileiro. Muitos foram os presos, exilados, mortos e desaparecidos. Neste período, o país membro das Nações Unidas, praticou

ações cruéis e desumanas que atentavam contra os direitos definidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A carta das Nações Unidas marca a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e contém em seu interior a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Foi redigida no final da Segunda Guerra Mundial e envolveu representantes de 50 países, em um evento denominado de Conferência das Nações Unidas. Este evento aconteceu de 25 de Abril a 26 de junho de 1945 em São Francisco, e teve por objetivo a Organização Internacional. No ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é finalmente assinada por 51 países em Assembleia Geral, este é o documento básico das Nações Unidas, no qual 192 países são participantes atualmente, entre estes o Brasil.

À Declaração dos Direitos Humanos diz em seu Artigo V que “ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”. No entanto, no regime militar brasileiro, a tortura foi um dos meios que serviu para o governo alcançar os seus interesses políticos. Durante a tortura, as vítimas atingiam um nível de dor e sofrimento que acabavam admitindo atos e crimes que não cometeram. Muitas das vítimas foram obrigadas a assinar falsas confissões indo até a imprensa declarando-se culpadas e arrependidas.

Arns (1985, p. 249), adverte que devido às torturas aplicadas aos réus na fase do inquérito policial, muitos revelaram, à Justiça Militar, a falsidade de seus depoimentos, feitos com o objetivo de fazer cessar a violência que se abatia sobre eles. Mesmo depois de cinquenta anos, as marcas e vestígios das brutalidades ainda estão incutidas na sociedade brasileira, várias pessoas desaparecidas sem vestígios durante as perseguições dos militares do DOPS, até hoje ainda não tiveram seus paradeiros esclarecidos. Muitas mulheres foram presas, porém, não eram levadas para averiguação para saber se estavam envolvidas ou não em atos subversivos, simplesmente desapareciam sem qualquer explicação por parte da ditadura militar. Muitos cidadãos foram mortos sem passarem por alguma delegacia para que fossem lavrados atos de prisão. A violência imposta pelos militares, aos que eram presos por estarem contra o regime, foi indiscutivelmente aterrorizante.

Após já completados cinquenta anos da instauração do golpe civil-militar, a chamada “ditadura”, espera-se que os muitos indivíduos homens e mulheres que foram vítimas daquelas situações calamitosas sejam lembrados pelas suas lutas, pelos seus direitos e pelo direito de se viver em um país livre, sem repressão, sem

violência e sem ditadura. É necessário que as vítimas não se calem, que a dor da tortura não se limite somente a simples memória, que os gritos sejam ouvidos por todos, só assim pode se buscar a verdadeira justiça, e resgatar a História Brasileira de forma esclarecedora, para que se possa efetivamente opinar, participar e escolher o futuro do País.

1.6 O FIM DA DITADURA MILITAR

Em meados da década de 1970, a divulgação dos crimes de tortura da ditadura começou a repercutir nacional e internacionalmente e aumentar a rejeição ao regime político vigente. Além disso, o fim do “milagre econômico” (crescimento relativo do poder de compra da classe média), tornou o governo ainda mais impopular. Diante desse contexto, os militares, propuseram uma reabertura lenta e gradual das instituições democráticas, no qual paulatinamente os direitos foram devolvidos à população. Durante o governo de Ernesto Geisel, algumas mudanças foram sendo feitas no cenário político, como a substituição do AI-5 por salvaguardas constitucionais e o restabelecimento de relações diplomáticas entre o Brasil e países de regime comunista.

As greves operárias de 1978 e os movimentos estudantis contribuíram muito com o enfraquecimento do regime e levaram a população a se manifestar agitando o cenário político da época.

Em 1978, no último ano do governo Geisel, as forças populares, as greves no ABC paulista demonstravam que o movimento operário, reprimido no período de 1964, voltava a se manifestar. Luiz Inácio da Silva, o Lula, foi o principal líder desses movimentos grevistas [...] as oposições iniciaram uma das mais espetaculares manifestações populares da História do Brasil, objetivando o reestabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República. (MOCELLIN, 1985, p. 110).

Podemos observar que as iniciativas do movimento operário foram relevantes e vitoriosas rumo a volta das eleições diretas no país por meio de suas greves em prol de melhorias salariais. Nesta perspectiva, Koshiba e Pereira (1980), salientam que:

Apesar da legislação trabalhista extremamente repressiva, que proíbe greves, os metalúrgicos mantiveram-se firmes em seus propósitos. Desta maneira, abriu-se o caminho para as reivindicações trabalhistas e um espaço político foi sendo criado para atuação dos trabalhadores e das forças democráticas do país. (KOSHIBA; PEREIRA 1980, p. 307).

Já. Em 1979, o presidente militar João Figueiredo promoveu os seguintes atos: Revogação do AI-5, anistia aos presos políticos e exilados e fim do bipartidarismo. No entanto, ocorreram grandes pressões promovidas por protestos de artistas, políticos, setores civis, estudantes e trabalhadores pelas Diretas Já¹¹. Mesmo assim, as eleições não foram diretas e sim realizadas pelo Colégio Eleitoral, que escolheu Tancredo Neves como novo presidente do Brasil. Tancredo faleceu antes de assumir o cargo, levando à posse de José Sarney, o primeiro presidente civil depois de 21 anos de regime militar. O Brasil passou por um longo e conturbado processo de reorganização e reabertura política das instituições democráticas a custos de muita luta e engajamento de instituições, sindicatos, movimentos estudantis e sociedade civil. Esse período ficou conhecido como redemocratização política do Brasil. Trataremos adiante os desdobramentos desse regime centralizador e coercitivo na educação brasileira por meio das reformas empreendidas no ensino de primeiro e segundo grau e no ensino superior.

¹¹ Diretas Já foi um movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil ocorrido entre 1983 e 1984.

2. DITADURA E SUA CONFLUÊNCIA COM A EDUCAÇÃO

2.1 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTORIA NO BRASIL

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscavam incorporar a multiplicidade de personagens “heróis” construtores da nação brasileira e da história mundial. No Brasil, a História escolar, passou por diferentes denominações, História Universal, História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria, são indícios de um caminho percorrido permeado por mudanças em relação aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais.

É sabido por muitos que o ensino de História em nosso país passou a ser amplamente difundido a partir de meados de 1838, com a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB)¹². A partir de então, buscou-se uma sistematização da História nacional, cabendo ao instituto a nobre missão de organizar qual o tipo de documentação seria utilizado para tal feito. O que possibilitou a ampliação do campo de estudos de História no Brasil, implicando em um maior número de pessoas com formação adequada envolvidas nesse processo. No entanto, as reflexões que começaram a surgir no país, a partir desse período, repousavam sobre as orientações teórico-metodológicas presentes na escola positivista¹³, em voga na Europa e amplamente difundida durante o século XIX e XX no Brasil (CERTEAU, 1982).

Para tanto, o ensino de História da Pátria, após a instauração do regime republicano em nosso país, possuía objetivo explícito de sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população majoritariamente analfabeta composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades. Diante de uma sociedade em processo de mudanças quanto às concepções de trabalho, o ensino de História do

¹² O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro é a mais antiga e tradicional entidade de fomento da pesquisa e preservação histórico-geográfica, cultural e de ciências sociais do Brasil, fundado em 2 de outubro de 1838.

¹³ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Os principais idealizadores do positivismo foram os pensadores Auguste Comte e John Stuart Mill. Esta escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do XX.

Brasil passou a ter como objetivo principal formar alunos sob os princípios limitados de cidadania selecionando os “grandes homens” provenientes de uma elite predestinada da Nação. A História escolar, encarregada de “inventar tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus e americanos, aliou-se a outras disciplinas, sendo Língua Portuguesa e Geografia, para consolidar não apenas nas salas de aula, mas também nos espaços públicos, por intermédio das “festas cívicas”, o culto aos “heróis da pátria”, os oligarcas “fundadores das cidades”, os bandeirantes “construtores do imenso território brasileiro”. Muitos homens e algumas poucas mulheres. (BITTENCOURT, 1990).

Essa forma de abordagem histórica, contribuiu para uma compreensão dos documentos oficiais como os detentores das verdadeiras respostas a todas as indagações acerca das origens do Brasil. (FONSECA, 2003).

Vale a pena destacar que em nosso cenário historiográfico a figura de Karl Friedrich Philipp von Martius¹⁴ (1794-1868), foi uns dos principais representantes do positivismo brasileiro. Neste sentido, a forma hierárquica que abordava os fatos, bem como a linearidade pela qual tratou a relação “tempo e espaço” acabou por influenciar imensamente o ensino de História brasileiro. No entanto, vale também ressaltarmos que no início do século XX, iniciou-se uma crítica ao modelo europeu de civilizatório. Em decorrência da Primeira Grande Guerra mundial (1914-1918), a função cívica da História começou a ser questionada, pois se no passado serviu como parâmetro para se estabelecer a unidade do povo brasileiro, neste novo contexto do século XX o projeto civilizatório imperialista difundido pela Europa mostrava-se em declínio devido a guerra e suas consequências.

Diante desse contexto em nosso país, observou-se o surgimento de novos meios para consolidação de uma identidade nacional. (LINS, 1967). Já nas décadas de 1930 e 1940, estacaram-se os projetos nacionalistas pautados em discursos ante estrangeiro e em favor de um “abrasileiramento” da vida social econômica e política da nação. O ideal de um ensino de História civilizador, positivista, também foi abalado

¹⁴ Karl Friedrich Philipp von Martius foi um médico, botânico, antropólogo e um dos mais importantes pesquisadores alemães que estudaram o Brasil, especialmente a região da Amazônia.

pelas novas abordagens propostas pelos historiadores franceses Marc Bloch¹⁵ (1886-1944) e Lucien Febvre¹⁶ (1878-1956).

Em 1929, com a publicação dos “*Annales d’Histoire Économique et Sociale*”, a concepção de tempo histórico e as culturas esquecidas pela História positivista são identificadas e compreendidas por meio de uma possível simultaneidade de tempos históricos, de maneira que povos e culturas fora do padrão europeizado e tidos como “diferentes” não são mais vistos como sinônimo de atraso ou incivilizados. Também se estabelece uma profunda crítica à produção da História a partir de grandes acontecimentos históricos e grandes personalidades políticas. Observou-se ainda uma ampliação do conceito do documento histórico passível de ser analisado como fonte para compreensão do passado humano. Admitiu-se a ideia de que se poderia fazer História, mesmo na ausência de documentos oficiais escritos, uma vez que outras fontes resultantes do trabalho humano ou mesmo a análise do ambiente em que os homens produzem sua existência poderia colaborar na tarefa de compreensão da História. (BLOCH, 1963).

O debate acerca das novas concepções da História se tornou profícuo diante das novas questões metodológicas. O movimento proposto pela Escola Nova nos anos de 1930 o tornaria ainda mais acirrado, apesar das diferenças entre as tendências. Observou-se, entre os adeptos do escolanovismo, uma crítica contundente à ênfase em estudar o passado longínquo como forma de se compreender a sociedade. Eles propunham uma educação voltada para os estudos das sociedades contemporâneas, para, dessa forma, superar a educação tradicional pautada em uma metodologia de memorização, apegada ao militarismo e ao tradicionalismo nacionalista. (ROMANELLI, 1998). Contrapondo-se ao tradicionalismo educacional, cujas bases moldavam-se em um discurso de obediência e memorização, a Escola Nova se propunha a reorganizar a escola e adequá-la às necessidades dos novos tempos. Mas, convém destacar que o projeto escolanovista não tinha o intuito de superar a ordem econômica capitalista. Consideravam as desigualdades sociais decorrentes das diferenças existentes entre os homens, pois “[...] a cada indivíduo um lugar na sociedade, correspondendo as suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social, econômica ou de nascimento”.

¹⁵ Marc Léopold Benjamin Bloch foi um relevante historiador - sobretudo um grande medievalista.

¹⁶ Lucien Paul Victor Febvre. foi um influente historiador modernista francês, co-fundador da chamada Escola dos Annales. A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX.

(TEIXEIRA, 1999, p. 34). Sua preocupação maior seria a uma reafirmação do nacional desenvolvimentismo getulista. Nesse contexto o ensino de História passou a ater-se, particularmente, aos “ciclos de desenvolvimento econômico”. A partir de uma linearidade progressista, positivista, que englobaria desde o mercantilismo lusitano a conjuntura econômica das décadas iniciais do século XX. (ROMANELLI, 1998). A concepção nacional desenvolvimentista, na era Vargas, em certa medida, foi o discurso que fundamentou os governos posteriores.

Observaram-se essas influências, particularmente, nos anos de 1950-1961, tendo seu auge com Juscelino Kubitschek. Se com Getúlio Vargas o desenvolvimentismo era fomentado pelo capital nacional, no período de JK o capital estrangeiro tomava singular importância no desenvolvimento industrial brasileiro. Contudo, ao mesmo tempo em que se recorria a empréstimos internacionais, negava-se a pagar os juros da dívida externa e, também, não se aceitava intervenções do Fundo Monetário Internacional, em nome de uma orientação “nacionalista liberal” (HILSDORF, 2003). Esta contradição interna, entre sistema econômico e sistema político, ocasionaria uma profunda crise política nos anos posteriores. As tentativas dos presidentes Jânio Quadros e João Goulart, no sentido de valorizar a economia nacional, enfrentariam uma oposição sistemática de grande parte dos políticos da União Democrática Nacional¹⁷ (UDN). Em nome de uma orientação liberal – que visava manter a economia aberta ao capital estrangeiro. Desta forma, golpe de Estado de 1964 seria deflagrado, sobretudo, por esses políticos udenistas, que associavam aos militares e a um modelo político e econômico de internacionalização e zelo pela ordem (SAVIANI, 1981).

Ao pensarmos a apropriação pretendida pelos militares em relação ao ensino de História, é importante ressaltarmos que o mesmo passaria por medidas restritivas, tanto no âmbito da formação como também na atuação dos professores. Os programas curriculares seriam reorganizados no sentido de exercer controle ideológico e eliminar as possibilidades de resistência ao regime autoritário. Na perspectiva dos militares, sem os meios didáticos e as informações necessárias aos questionamentos da organização do país, a capacidade de questionamento da população se limitaria. Houve, então, uma reordenação do ensino de História, visando garantir que os conteúdos estudados não comprometessem o programa político do

¹⁷ União Democrática Nacional foi um partido político brasileiro, fundado em 1945, de orientação conservadora e frontalmente opositor às políticas e à figura de Getúlio Vargas

governo e que os próprios professores fossem formados dentro dessas novas perspectivas.

Essa intervenção pode ser constada particularmente em dois aspectos: na desqualificação dos professores, sobretudo na área de Ciências Humanas, e na reorientação dada as disciplinas afins – a História em particular – desde a diminuição de suas cargas horárias até a redefinição de seus conteúdos. No primeiro caso, a intervenção deu-se através da implantação das licenciaturas curtas, com o intuito de atender as carências do mercado, bem como a fusão da História e da Geografia, com a criação de cursos de Estudos Sociais. A criação dos cursos de Estudos Sociais, por sua vez, ocasionou um empobrecimento da qualidade, formando professores pouco aparelhados teoricamente, tanto em história, quanto em geografia. (CERRI, 2003, p. 40).

A importância que os militares deram na reorganização da disciplina, nos serve, ainda hoje, como um ponto de partida para as discussões acerca das possibilidades que a História nos fornece para questionarmos a ordem vigente. Dessa forma, a prática do professor de História em sala de aula jamais deve se desvencilhar das reflexões acadêmicas e políticas. O conhecimento histórico não deve ser visto de forma engessada ou petrificada. O ensino de História jamais deve ser um limitador da capacidade humana de transformação, e sim um instrumento para a compreensão da realidade visando modifica-la.

Como demonstramos anteriormente a institucionalização da história como disciplina escolar sofreu variações históricas ao longo dos tempos. Neste novo contexto ditatorial não seria diferente, o governo militar procurou estabelecer novos parâmetros para a educação e, em particular, para o ensino da história. Trataremos a seguir como o governo militar, com seu regime centralizador e coercitivo tomaria contornos mais despóticos por meio de sua confluência na educação brasileira.

2.2 DESDOBRAMENTOS SOBRE A DITADURA MILITAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A ditadura militar foi realmente um tempo marcado por transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, desencadeado por lutas e repressões. No âmbito deste regime militar, a educação precisou ajustar-se às precárias condições tanto de financiamento, como espaço físico, recurso materiais e

qualificação profissional. Neste sentido, numa ação audaciosa da elite dominante, duas reformas foram empreendidas: Ensino Superior, lei 5.540/68¹⁸ e a reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, lei 5.692/71¹⁹. De acordo com Carvalho (2012), as reformas educacionais procuravam responder à nova política econômica que estava totalmente voltada para os investimentos estrangeiros. Os empréstimos externos, neste sentido, eram essenciais para a retomada do crescimento econômico do país.

A Lei n. 5.540/68, produto de uma das políticas educacionais da ditadura militar brasileira (1964/1986), conhecida como Reforma Universitária dos militares, almejava solidificar as novas forças no poder, com o golpe de Estado de 1964, não iriam promover uma mudança radical nas tendências modernizantes que vinham marcando a política de educação superior, mas sim paulatinamente foram ocorrendo durante os governos nacional-reformistas. Agora, a educação superior seria um instrumento a mais a contribuir com a consolidação do projeto de desenvolvimento dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. O projeto de Lei foi resultado de um grupo de trabalho criado pelo marechal Arthur da Costa e Silva em 2 de julho de 1968, tinha por finalidade apresentar uma proposta universitária que garantisse a eficiência, modernização e flexibilidade da universidade brasileira em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Nessa perspectiva, para Saviani (2008), Configurou-se, a partir daí, a concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com o mínimo dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos".

O governo militar tinha pressa pela sua aprovação no Congresso Nacional de modo que em 7 de outubro de 1968 passou a tramitar no Congresso Nacional e em 28 de novembro de 1968 foi sancionada. Com a aprovação da Reforma Universitária, o Governo Militar obteve meios mais eficazes para coibir e fiscalizar movimentos e manifestações contrárias ao regime em vigor. Utilizando-se da forma da Lei, os militares passaram a intervir nas Universidades sem grandes dificuldades. O Governo

¹⁸ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

¹⁹ A lei nº5692/71 modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau.

controlava a autonomia, gestão e didática das universidades. É importante salientarmos que as universidades se tornaram instrumental para pleitear o projeto da ideologia desenvolvimentista da ditadura militar na consolidação do modelo urbano-industrial. A reforma nº 5.540/68, buscou alinhar o ensino ministrado à realidade socioeconômica. A política de ensino superior passa a colaborar com o plano econômico e de desenvolvimento, mediante o estabelecimento de prioridades de formação de recursos humanos e mãos de obras correspondentes às necessidades da realidade.

Deste modo, a educação no período da ditadura militar começou a ser pensada para preparar o indivíduo nos moldes da modernização do Estado. A escola tinha que se moldar às exigências da nova estrutura de mercado e governo que visavam à profissionalização em larga escala de homens e mulheres para o mercado de trabalho.

É no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é constituída a Lei 4.0024, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar formação a formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro dos espíritos dos "slogans" proposto pelo governo, como "Brasil Grande", "ame-o ou deixe-o", "milagre econômico", etc., planejava se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira. (ROMANELLI, 1991, p. 64).

A preocupação dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe de 1964 estava vinculado fortemente em tornar o ensino superior um mecanismo de mercado, que atendesse a demanda do projeto político de modernização em consonância com as exigências do capitalismo internacional de criação de mão-de-obra técnica.

Nesta perspectiva Germano (1994, p. 101), complementa:

Ela visa, essencialmente, à produção da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da "concepção de mundo" dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como, por exemplo: a adoção de creches como forma de possibilitar a permanência no mercado de trabalho da força feminina), além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional.

Com a instalação de uma educação tecnicista, para atender às necessidades da crescente industrialização fruto do capital estrangeiro, a educação brasileira

prioritariamente passava a ser ajustada nos ideais de racionalismo que tinha como objetivo central a organização e eficiência.

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento socioeconômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à implementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação. (VEIGA, 1989, p. 34).

Mas, ao mesmo tempo em que o Estado fez uso da política educacional como meio de garantir sua supremacia, deixou de assegurar a escolarização da força de trabalho ativa, que é uma das principais funções de um Estado capitalista, em relação à política social. Na realidade, ele contribuiu para a exclusão social das classes populares "privilegiando o topo da pirâmide", (GERMANO, 1990, p. 8).

Sob essa conjuntura em que a política educacional se insere, as disciplinas atenderiam às demandas de um ensino tecnicista priorizado pelo regime militar, com o intuito de direcionar o homem para o mercado de trabalho. A situação das escolas públicas, em meio à essa política educacional, era de formação profissional dos filhos das classes trabalhadoras. Colaboravam, também, na formação desses, como instrumentos econômicos do país, tornando dessa maneira as escolas, um estabelecimento educacional de 2ª classe que teriam de transmitir a educação tecnicista, tarefa essa que não exige conhecimento e sim habilidades práticas e manuais, (PELLANDA, 1986).

Ribeiro (1998, p. 193), reitera que o novo modelo educacional era constituído por "interesses das minorias responsáveis pelo golpe civil militar de 1964 e os da burguesia internacional" estreitamente ligados, revelando, desse modo, um destaque na educação, não para a qualidade, mas sim para a quantidade, ou seja, uma ênfase nas técnicas e não nos ideais, "na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral", (RIBEIRO, p. 195).

É importante salientarmos que em meio a essas mudanças ocorridas no âmbito do ensino brasileiro, a ditadura militar utilizou-se da educação para transmitir a forma de pensar autoritária para sociedade. Charlot (1986), aprofunda a discussão sobre o papel político da educação, que é cerceada por ideologias que reproduz modelos sociais de comportamento em relação ao trabalho, à vida, às relações afetivas e a forma de personalidade por meio da interiorização das normas sociais e ideias

políticas sobre a sociedade, entre outras questões. Para tanto, a disciplina de História foi peça chave dessa ideologia. As intenções reais eram gerar pessoas passivas através de um condicionamento de não reação e não subversão; deste modo as ações do governo autoritário e suas intenções não seriam questionadas. Neste período, os manuais didáticos trouxeram em sua essência a história dos grandes heróis da pátria, no qual deveriam ser venerados juntamente com o patriotismo e o civismo. Outro quesito importante foi a desarticulação dos movimentos estudantis que cresciam com o *slogan* “Abaixo a ditadura”. O Governo militar percebeu que a efervescência do movimento brotava especificamente nas universidades e que era preciso atingir o cerne do movimento dispersando-os por meio de dispositivos legais. Para isso, a Lei nº 5.540/68 da reforma universitária permitiu em seus artigos medidas, como a implementação de um regime de créditos e flexibilidade dos cursos, abrindo a possibilidade de o estudante cursar disciplinas em outros departamentos.

A referida estratégia do “autoritarismo desmobilizador” aplicada à educação refletiu-se, também, na estrutura do ensino superior preconizada pela reforma. Com efeito, a lei instituiu a departamentalização e a matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado. Ora, tais dispositivos, aparentemente apenas administrativos e pedagógicos, tiveram, no entanto, o significado político de provocar a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impossibilitados de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso, bem como a consistência dos conteúdos transmitidos. (SAVIANI, 2015, p. 94).

Sobre as consequências das reformas educacionais Celeste Filho (2013, p. 240), observa que:

Formação universitária favorecendo o pensamento autônomo não era compatível com as certezas concebidas pelo grupo prepotente que dominava o poder. Os autoritários sufocaram alternativas a seu projeto de poder e de país. Neste sentido estrangularam a Reforma Universitária no que ela continha de democratização das instituições de ensino superior.

Desta forma, a ideologia do golpe militar se estendeu aos bancos escolares. Os sentimentos de patriotismo e de obediência às leis vigentes se tornaram mecanismos pedagógicos do Estado autoritário. Podemos observar que tais modificações foram estruturadas de maneira hierárquica, os militares ditavam as novas regras da sociedade. Por sua vez, as instituições e os profissionais da educação sofreriam as punições cabíveis em caso de não adaptação.

Essa proposta educacional que se instalou após a implementação do regime militar acabou por restringir os professores de História na essência do seu trabalho. Segundo Aranha (1996), os professores de História foram vigiados tendo sua disciplina incorporada e reorganizadas em outras disciplinas, sendo elas, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica.

Nessa perspectiva, Ghirardelli (1991), observa que a disciplina de História foi substituída nas séries iniciais pela disciplina de Estudos Sociais, que assimilava conhecimentos de História e Geografia. No Ensino Fundamental e Secundário, pela Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

Léa Maria Vedana (1997, p. 54), destaca:

Introduzir as disciplinas sobre civismo significa impor a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da filosofia e a diminuição da carga horária de História e Geografia, que exerce a mesma função de diminuir o senso crítico e consciência política da situação.

Neste sentido, Thais Nívia de Lima Fonseca destaca:

Após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrição à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. A reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência de órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem aquela Doutrina (FONSECA, 2003, p. 56).

Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau. Foi uma lei promulgada no contexto da ditadura militar e que trouxe permanências e mudanças nas concepções de educação que vinham se desenhando no período.

Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas

desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. As formas de percepção da educação e as maneiras antagônicas de se pensar em seus encaminhamentos fizeram parte de todo esse contexto, no entanto, as relações de poder e estratégias utilizadas pelos grupos dominantes da época para maior aderência de seus ideais, por parte da população, fizeram a diferença nessas lutas de representações, algumas dessas concepções/representações foram materializadas, ao menos em forma de legislação, o que ocasionou mudanças na estrutura de ensino e produziram marcas na História da educação brasileira que permanecem até os dias atuais.

Saviani (2008), afirma que o regime implantado pelo golpe civil-militar de 1964 produziu uma democratização do acesso à educação no Brasil, mas dentro de uma lógica de vinculação da educação pública aos interesses do mercado e de estímulo e favorecimento à privatização do ensino. Já para Althusser (1970), as reformas, resultaram em uma educação que privilegiava o caráter utilitário do conhecimento, em detrimento de conteúdos considerados dispensáveis porque “teóricos”. Desta forma, a educação acabou sendo associada ideológica e economicamente ao processo de produção e à competitividade econômica.

Os militares, juntamente com os empresários e conservadores do período, mantiveram uma estrutura de classes composta por uma classe dominante, detentora da produção industrial, e manipuladora do poder estatal. Desta forma, as mudanças promovidas pelo Estado na educação, estão relacionado com os grandes interesses da burguesia, sendo assim, o Estado utilizou-se de aparelhos ideológicos que serviam para reprimir, manipular e controlar as massas. Segundo Althusser (1970), a escola constitui um dos principais aparelhos ideológicos do Estado sobre as classes subalternas, pois seria o grande regulador e controlador das massas, o sistema de ensino seria responsável para preparar mão de obra para as indústrias, caracterizando a ideologia da alta burguesia que está no domínio econômico e político.

Althusser (1970), salienta que a escola foi e é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, pois contribuiu para reproduzir as relações sociais de produção capitalista na medida em que contribuiu para a formação da força de trabalho e para

a inculcação da ideologia burguesa, além de ensinar a diferentes crianças, diferentes padrões de comportamento, dependendo da classe que ela pertence e do trabalho que ela realizará. Esse raciocínio, da escola como aparelho que molda o sujeito e lhe inculca pensamentos de submissão, ou seja, aprender a obedecer ao sistema vigente, foi uma lógica importante para justificar a manutenção da classe burguesa como classe dominante.

Neste sentido, observamos que as reformas educacionais empreendidas nos anos de 1968 e 1971 reformaram alguns aspectos da LDB vigente 4024/61²⁰. Desta forma, manteve a continuidade da ordem socioeconômica arquitetada pelo golpe. Para Celeste Filho (2013), em relação as reformas educacionais, o governo, entre o diálogo e a ditadura, optou pelo caminho autoritário. De acordo com Souza (1981, p. 67- 68), o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.

Sobre as reformas, Cunha (1991), conclui que tanta a reforma 5.540/68, como a 5.692/71 teve função de conter o crescente grupo de jovens das camadas médias que buscavam através do ensino superior um meio de ascensão nas burocracias ocupacionais. E que a pós graduação desempenhava a função de recuperar o valor econômico do diploma, sendo acessível apenas para uma camada privilegiada, em termos intelectuais e de renda. Neste sentido, Celeste Filho (2013), salienta que seguir a difícil lei da Reforma Universitária que reformulou o ensino superior no Brasil, possibilitou testemunhar a gradativa ruptura ocorrida na sociedade brasileira a partir da segunda metade da década de 1960.

Analisar políticas educacionais significa conhecer as articulações entre o Estado e a sociedade em determinado contexto no qual ela se inseriu. Podemos observar que a importância do qual o regime ditatorial atribuiu à educação foi de utilizá-la como uma espécie de braço do Estado no sentido de formar cidadãos e trabalhadores qualificados aos moldes do governo vigente. Ou seja, foi uma estratégia do Estado para o desenvolvimento econômico do país interferindo, do mesmo modo, nas correlações de forças sociais, em especial nas que confrontavam ao sistema autoritário. Para Saviani (2008), legado do regime militar para a educação

²⁰ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, estabeleceu diretrizes para o então chamado ensino primário.

brasileira consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

2.3 A CULTURA ESCOLAR E SELEÇÃO DOS SABERES

Compreender a educação nos conduz entender a função da escola e seus objetivos não neutros que passam, então, a carregar interesses políticos e ideológicos que são determinantes na formação que as escolas se propõem a oferecer através de suas práticas. Neste sentido, Charlot (1986), aprofunda a discussão sobre o papel político da educação, que é cerceada por ideologias. Ao definir a política como uma “[...] forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa determinada sociedade” (CHARLOT, 1986, p. 13), considera que a educação é política, porque reproduz modelos sociais de comportamento em relação ao trabalho, à vida, às relações afetivas etc., forma a personalidade por meio da interiorização das normas sociais e difunde ideias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade e outras questões. Com base em Fernández Enguita (1989), Charlot (1986), Bourdieu (1998), Severino (2006) e Saviani (2005), ambos autores salientam que a função da escola e a ideia de educação no contexto social e econômico em que vivemos englobam interesses político-ideológicos. Entendemos, com base nesses autores, as relações que a escola tem estabelecido com a sociedade a qual está inserida como o preparo para a vida do trabalho. A qualidade educacional perpassa, conseqüentemente, por variados interesses, podendo ser concebida de maneira emancipatória ou determinista oferecendo privilégio para certas camadas sociais. Para tal feito, como instrumento normatizante de tais interesses políticos e ideológicos encontramos o currículo, importante ferramenta motriz capaz de organizar e impor certas estruturas e convencimento e dominação.

A palavra currículo vem do termo em latim *Scurrere*, o qual significa seguir um curso e/ou correr. Etimologicamente, o currículo é, portanto, um curso, uma trajetória que foi definida e deve ser seguida, passo a passo, ou seja, é um conteúdo apresentado com um caráter prescritivo, (GOODSON, 2018). O currículo como é conhecido e experimentado na Educação, atualmente, foi consolidado no final do século XIX e início do século XX pelos norte-americanos, inspirados no ideal de

organização e controle da formação dos educandos que as escolas calvinistas seguiam. O currículo foi criado como um ideário de saberes, e de práticas e estruturas didático-pedagógicas responsáveis por transmitir um conteúdo predeterminado. O currículo, dessa forma, torna-se um documento cuja função é estabelecer os conhecimentos científicos que devem ser ensinados, bem como, determinar a estrutura administrativa das instituições de ensino, (MACEDO, 2017). Entretanto, em sua célebre obra *Ideologia e Currículo*, publicada originalmente no Estados Unidos em 1979, Michael Apple (2006), enfatiza que o currículo não é meramente um compilado de conteúdos científicos e filosóficos apolíticos, livres de posicionamentos ideológicos ou um portador de uma suposta moralidade social consensual. Afinal, segundo Silva (2015), a função do currículo é justamente formar e moldar indivíduos com base no tipo de sujeito desejável para sociedade no qual ele está inserido. Sendo assim, a seleção desses saberes está centrada em torno de questões políticas e ideológicas²¹, as quais Apple se debruça a estudar. Apple (2006), se inspirando nas teorias da reprodução social de Bourdieu, e utilizando o conceito de hegemonia postulado por Gramsci, argumenta que o currículo é um instrumento de reprodução social e cultural, o qual as classes capitalistas se apropriam e moldam, transformando-o em uma ferramenta de constante convencimento ideológico, de modo que as classes dominadas aceitem a subordinação ao capitalismo, ao racismo e desigualdades vigentes na sociedade. Ou seja, como forma de manutenção da dominação econômica e política, os grupos dominantes transformam o currículo em um método de transmitir os seus preceitos culturais e ideológicos, para que, assim, as estruturas de convencimento e dominação se tornem senso comum, atingindo o seu ápice hegemônico cultural. Para o autor, entretanto, o processo de reprodução cultural não ocorre sem resistência ou oposição por parte dos indivíduos alvos deste, por isso, o convencimento social precisa ser constante e ser renovado conforme for necessário. Dessa forma, as estruturas econômicas e políticas somente podem ser conservadas quando estão aliadas a manutenção contínua da hegemonia cultural. Segundo Yamauti, no pensamento gramsciano, “a hegemonia de um grupo social constituir-se-ia quando este grupo conseguisse difundir sua cultura, sua concepção de mundo,

²¹ Segundo o pensador alemão Karl Marx (1818-1883), ideologias se entente por um conjunto de valores e ideias de uma sociedade, para o autor, o objetivo das ideologias é garantir o domínio de uma classe social sobre a outra. Pode ser entendida também como a visão de mundo de determinada sociedade. A ideologia apresenta um âmbito prático, ou seja, pode ser geradora de ações ou de movimentos sociais e políticos por exemplo.

suas ideias e seus valores para outros seguimentos sociais, produzindo consenso, formação de uma vontade coletiva, adesão para seu projeto político, manutenção de seu poder”, (YAMAUTI, 2015, l. 1076-1077). Dessa forma, com a adesão das massas a cultura capitalista, os grupos dominantes²² não necessitariam utilizar meios coercivos físicos para manter as classes dominadas sob controle. De acordo com Apple (2006), as instituições de ensino constroem e perpetuam o que ele denomina de “conhecimentos técnicos”, os quais são os saberes necessário para manter o funcionamento do sistema capitalistas e de outras estruturas vigentes, como o sexismo e o racismo, através do ensino de conhecimentos pertinentes a economia, a produção e os valores dos grupos dominantes. Esse modelo de conteúdo torna-se valorizado, em detrimento de outros campos de conhecimento como o artístico e o da área das ciências humanas, por exemplo. Silva (2015), reforça que o importante para Apple não é a validade epistemológica do conhecimento, e sim entender quais saberes são considerados válidos²³ e o porquê desse fenômeno. Os questionamentos de Apple giram em torno de: a quem interessa e ensino desse conhecimento? Por que esses saberes foram selecionados e outros foram excluídos? Quem selecionou os conhecimentos e com quais finalidades? Quais são os jogos de poder que sustentam os postulados curriculares²⁴? Não é à toa que Arroyo (2013), chama o currículo de “território em disputa”, para o educador, esse documento “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado e normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, resinificado”, (ARROYO, 2013, p.13). Afinal, o ensino está cercado de diretrizes, orientações e normas para o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais-, Ensino Médio, Ensino técnico, Ensino Superior, Educação Especial, Ensino para

²² Segundo Althusser (1985), sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE), afirma que as classes dominantes, essas referidas no decorrer do texto, se utilizam dos AIE para executarem políticas que favoreçam a reprodução das relações de produção/exploração. Para tanto, o autor define AIE como um sistema complexo que compreende e combina várias instituições e organizações cujo objetivo é reproduzir as relações de dominação da sociedade capitalista, sendo a escola um exemplo desses aparelhos, que tem como finalidade a transmissão da cultura da classe dominante.

²³ Segundo Apple (2006), o Currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Desta forma, não é fundamental saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e porque este e não outro. Assim, o educador propõe questionamentos alternativos e coloca em xeque o modelo tecnicista.

²⁴ Desta forma é possível ter uma percepção mais ampliada do currículo, como um conteúdo elaborado por certas camadas sociais, segundo suas ideologias, disputas, preocupações e comprometimentos culturais, políticos e econômicos. Apple vincula, portanto, a grade curricular à estruturação da economia.

Jovens e Adultos – EJA-, Ensino à Distância – EaD-, educação indígena, quilombola, do campo, formação e formação continuada de docentes, construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino, elaboração do materiais didático-pedagógicos e entre outros. O ensino possui uma estrutura atravessada por relações de poder, desde as suas diretrizes curriculares, núcleos de ensino, carga horária e hierarquias de indivíduos que compõem os espaços educacionais. O autor argumenta que as políticas avaliativas voltadas tanto para os professores quanto para os educandos compõem outro parâmetro que indica a relevância política e ideológica do currículo. Afinal, as políticas avaliativas nacionais e internacionais de currículo, de alunos, classes, escolas, municípios, estados e regiões nunca foram tão incisivas como atualmente. As diretrizes e organizações curriculares tem progredido para a formação de um currículo único e integrado não somente nacional, mas internacionalmente, e avaliado por indicadores também mundiais. Neste aspecto, o currículo escolar acaba sendo determinado externamente levando o professor a ser um executor e não um formulador de currículo. Os professores acabam deixando de definir os seus objetivos e problematizar e, se necessário, superar as imposições externas que não condizem com a sua realidade porque há uma forte pressão para que atinjam as metas que são baseadas no desempenho dos alunos de acordo com o currículo que já está estabelecido, por assim ser, as provas mensais e bimestrais passam a ser baseadas nos testes padronizados para treinamento e remontam os moldes da avaliação tradicional para classificação dos alunos. Este fato aponta um retrocesso pedagógico, porque limita o papel da avaliação à ação de apenas medir, testar e classificar os discentes, (BERTAGNA, 2003; HOFFMANN, 2005). Sobre o papel das avaliações, Oliveira (2011, p. 137), apoiando-se em Nevo (1998), ressalta que as avaliações parecem ter sido desenhadas muito mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais "[...] do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação". De acordo com a autora, "[...] as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo". Neste sentido, Vianna, (2003), chama atenção para o fato de que avaliação deve ter uma consequência, que não se limite apenas informar os resultados, atitudes devem ser tomadas no sentido de buscar superar os problemas apontados pelos resultados obtidos.

Quais são os interesses e quem são os interessados em avaliar tão esmiuçadamente o que se é ensinado e aprendido nas escolas em todo mundo? Por que esse fenômeno está ocorrendo? Qual a sentido político disso? Arroyo (2013), esboça e discorre quatro linhas de argumentação para explicar a centralidade das diretrizes curriculares enquanto espaços de disputas. Primeiro argumento: a disputa pelo conhecimento; atualmente, a sociedade se encontra em momento em que quanto mais complexo e mais cultuado se torna o conhecimento, as ciências e as tecnologias, mais embates acerca do acesso e dos usos destes se formam. Existe, também, uma discussão acerca das teorias e interpretações que são passíveis de proporcionar uma certa compreensão da sociedade e sua dinâmica, e que também possam fundamentar outros caminhos para as relações humanas e o meio em que elas ocorrem, de modo que, possibilite a abertura para reflexões de outros modelos de vida mais dignos. Em síntese, há uma disputa pela repolitização das ciências. Segundo argumento: produção e reapropriação do conhecimento. As disputas entre os conhecimentos considerados válidos e aqueles que foram negados sempre estiveram centralizados nos embates entre os diferentes grupos sociais e entre as relações de oprimidos e opressores. A apropriação ou o negacionismo de certos conhecimentos sinalizam a valorização ou a marginalização da diversidade de agrupamento étnico-raciais, de gênero, classe sociais, cidade, campo e entre culturas hegemônicas e contra hegemônicas. Aos coletivos periféricos, além de terem o acesso à educação dificultado, tiveram seus conhecimentos, culturas, modos de pensar, agir e viver demarcados como inexpressivos e foram estigmatizados. Com isso, seus conhecimentos, práticas e culturas também não foram integrados aos saberes considerados socialmente legítimos, os quais estão presentes nas diretrizes curriculares. Contudo, conforme os mais diversos grupos se organizam politicamente, pleiteando direitos e a ocupação de espaços os quais dantes lhes foram negados, o seu acesso as instituições de ensino também crescem, o que evidencia as tensões que envolvem os saberes escolares. Nesse sentido, docentes e educandos são atingidos diretamente pelas inquietações históricas relacionadas a esses coletivos e seus embates para serem reconhecidos e terem livre acesso ao conhecimento. Lidar com grupos segregados, disputas por conhecimento e reconhecimento ou apagamento, novos saberes, antigos saberes e perspectivas de mundo conflitantes são os embates centrais do currículo e dos docentes, atualmente. Terceiro argumento: a relação entre o currículo e o trabalho docente. O currículo, atualmente, não somente

é o norteador pedagógico e social das unidades de ensino, mas também é um normalizador e controlador do trabalho dos professores. A grande maioria dos licenciados é formada para ministrar aulas a partir de determinadas diretrizes curriculares, com um conhecimento já posto, sintetizado e sistematizado como o saber oficial e legítimo. Entretanto, na medida em que a consciência enquanto docentes atuantes, críticos, capazes e cientes de suas responsabilidades éticas e políticas cresce entre os professores, os embates entre o que ensinar e como se ensinar tem se acirrado. Logo, as disputas giram em torno das definições e rearranjos do trabalho docente, e a autonomia dos professores versus a normatização das diretrizes curriculares. Quarto argumento: a politização das disputas curriculares envolve a própria politização de pesquisadores, docentes e movimentos sociais que visam combater um currículo rígido, extremamente normatizado, inflexível e composto por conhecimentos elitizados. Tais grupos objetivam aproximar mais as diretrizes curriculares da complexa e dinâmica realidade escolar, com a sua diversidade de sujeitos, experiências, conhecimentos e práticas. Entretanto, o currículo ainda é visto por grupos mais conservadores como uma instituição sacralizada e guardião dos saberes essenciais, o que gera tensões acirradas entre os coletivos envolvidos nessa disputa. O que se ensinar e como se ensinar, portanto, são focos de intensos debates em nossa Educação Básica. Como muito bem nos alerta Saviani (2005), uma sociedade que promove a competição para promover a qualidade de ensino faz parte de um ideal neoliberal, nesse quesito, ao pensarmos em igualdade, não se tem o mesmo ponto de partida, mas a escola precisa favorecer o mesmo ponto de chegada a todos.

2.4 O LIVRO DIDÁTICO AO LONGO DOS TEMPOS

A preocupação das pessoas em preservar sua história, seus feitos e tudo o que para elas era de suprema importância, fez com que os homens durante muitos séculos no desabrochar da humanidade procurassem por várias formas deixar isso registrado para as futuras gerações. O histórico do livro perpassou por uma série de inovações e técnicas realizadas por diversos povos desde os tempos remotos com o desejo de registrar o conhecimento e passá-lo para as futuras gerações. O mundo não seria o mesmo se os povos não pudessem conhecer a história de seus antepassados. Durante a antiguidade, a primeira forma encontrada para gravar o conhecimento foi

escrevendo-o em pedra ou tábuas de argila, escrita esta, conhecida como cuneiforme. Após algum tempo, surgiram as folhas de papiro fáceis de transportar. A inovação seguinte foi o pergaminho, que em pouco tempo substituiu o papiro. O pergaminho era feito com peles de animais (ovelha, cordeiro, carneiro, cabra) e nele era possível escrever com maior facilidade.

Mello Jr. (2000, p.206), destaca que:

‘O livro como nós conhecemos hoje, surgiu no Ocidente por volta do Século II D.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do Vólumen pelo Códex’. O novo formato permitia ‘a utilização dos dois lados do suporte, a reunião de um número maior de textos em um único volume, absorvendo o conteúdo de diversos rolos, a indexação permitida pela paginação, a facilidade de leitura’.

No século XV, um alemão chamado Johannes Gutenberg inventou a prensa e os tipos móveis, sua invenção iria revolucionar a história da humanidade e também da produção de livros, essa nova tecnologia implicaria numa mudança radical na forma de conceber os livros. Agora os livros seriam impressos e não mais copiados a mão. A primeira obra impressa por ele foi a Bíblia.

Neste sentido, o livro foi se tornando um instrumento de divulgação de ideias, crenças, valores, cultura, conceito e em sua trajetória venceu enormes desafios e mostrou a sua importância na vida das pessoas e no desenvolvimento das sociedades. Em meio a este caminho, sua figura ganhou os espaços escolares como instrumento de apoio na educação de crianças, jovens e adultos das famílias abastadas. Alguns autores sugerem que o livro didático surgiu no século XIX como complemento aos ensinamentos que não constavam na Bíblia.

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados. (OLIVEIRA *et al*, 1997, p. 26).

Já outros autores dizem que o livro didático sempre fez parte da cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa.

Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com

a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando. (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36).

No Brasil, segundo contribuições de autores como Circe Bittencourt e Kazumi Munakata, os livros didáticos tem uma história quem vem desde antes da República e que durante muito tempo gerou controvérsias na sociedade. Neste sentido, segundo os autores os livros didáticos de História geral utilizados no Brasil durante o século XIX e início do século XX, foram escritos por autores estrangeiros, destacando o francês Charles Seignobos, sendo que alguns eram traduzidos para o português ou dependendo da escola, adotava se o livro em sua língua materna, prática essa que existiu até a Reforma Rocha Vaz em 1924. (BITTEENCOURT, 1993, P. 170). Vale a pena destacarmos que muitos livros também eram escritos por autores brasileiros, em meio esta miscelânea, no entanto, deve se destacar que os mesmos estavam restritos as parcelas mais abastada da população, a única até o momento a ter acesso aos estudos.

Os primeiros escritores de textos didáticos tiveram estritas relações com o saber oficial não apenas por que eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam “no lugar” onde este mesmo saber era produzido. A primeira interlocução que eles estabeleciam era exatamente com o poder educacional institucionalmente organizado. O “lugar” de sua produção situava-se junto ao poder e era para o poder, nos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos assentados no governo e participante IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). O mesmo ocorreu com alguns autores das províncias que estudavam ligados a institutos congêneres. (BITTEENCOURT, 1993 p. 205).

Nos primeiros anos do século XX não havia produção de livros didáticos em larga escala e as alterações entre uma edição e outra, eram mínimas, ou até mesmo inexistentes, elas se configuravam em obras de longa duração. Neste sentido, as primeiras ideias sobre o livro didático no Brasil surgiram em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, esse instituto foi criado para legitimar o livro didático nacional e auxiliar na sua produção. Mas tudo isso ficou no papel por muito tempo, foi apenas em 1934, no governo do presidente Vargas que o instituto começou a elaborar um dicionário nacional e uma enciclopédia e aumentar o número de bibliotecas públicas no país.

Já no Estado novo, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema contribuiu com a criação de um decreto-lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938 que definiu o que seria o livro didático. A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD),

que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (FREITAG 1997). Sua maior missão seria fiscalizar a elaboração do mesmo, com isso o governo iria controlar as informações que iriam circular dentro das escolas.

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didático. A comissão foi criada em 1938 e 'estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré- primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde. (FERREIRA, 2008 p. 38)

Após questionamentos sobre a legitimidade da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1945 o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945.

Em 1964, implanta-se o Regime Militar com o golpe de Estado. Há a desmobilização do magistério, privatização do ensino, repressão e a divulgação de uma pedagogia alicerçada em objetivos no mínimo discutíveis. Surge nos currículos escolares os ideais da doutrina de segurança nacional, e a intervenção do estado nos assuntos sobre o livro didático passam a ser muito maior.

Bezerra e Luca (2006, p. 30), advertem:

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava.

Durante o regime militar houve muita censura e falta de liberdade nos temas abordados nos livros didáticos.

A questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento

foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. Deste modo, o uso do livro didático tornar-se um instrumento de repressão e contenção do Estado, e sua distribuição passa a ser maciça para atingir estes fins. (MIRANDA, 2004, p. 204).

Muitas estratégias durante anos foram experimentadas por vários governos, para que o livro didático chegasse às salas de aula, no entanto, foi na década de 1970 que a sociedade brasileira vê surgir significativas mudanças na constituição e política do livro didático. Em 1971 com a extinção da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED)²⁵ e o término do convênio MEC/USAID, (*United States Agency for International Development*), o Instituto Nacional do Livro (INL)²⁶ passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Cinco anos depois, em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)²⁷ tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Por meio do decreto nº 77.107, de 4 fevereiro de 1976 o governo iniciou a compra dos livros com recursos do e com as contribuições dos estados. No entanto, é no final da década de oitenta e início dos anos noventa que começa um movimento de grande renovação dos livros didáticos de âmbito nacional, principalmente os livros de História.

Em 1997 foi extinto a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e com a transferência integral da política de execução do PNDL – Programa Nacional do Livro

²⁵ A Comissão do Livro Técnico e Didático localizava-se no Rio de Janeiro, foi criada em 1966 e extinta em 1971. Tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.

²⁶ O Instituto Nacional do Livro foi um órgão do governo brasileiro responsável pela política nacional das bibliotecas e do livro.

²⁷ Criada por meio da lei n. 5.327, em 1967, em substituição à Campanha Nacional de Materiais de Ensino, estava responsável pela produção de manuais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes.

Didático – para o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação²⁸ – é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos como conhecemos hoje. Em nossos dias atuais, além do PNLD²⁹, o governo federal mesmo seguindo uma postura de desmonte da educação e negacionismo da ciência, ainda possui dois outros programas sobre o livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007, sendo estas, importantes conquistas de governos democráticos anteriores.

Já para os estudantes portadores de necessidades especiais existe o Programa Nacional do Livro Didático em Braille, as escolas com alunos com surdez do ensino fundamental e do ensino médio receberam em 2007 dicionários trilingües (português, inglês e libras) e os alunos com surdez de 1^a a 4^a séries, receberam cartilhas e livros de língua portuguesa em libras.

Talvez o livro didático não seja o ideal e nem seja utilizado da melhor maneira pelos docentes de nossa Educação Básica, mas há muitas pessoas interessadas que isso mude e com certeza estão fazendo muito por isso. Vale destacar que desde seu início o livro didático provocou certa ambivalência em relação ao seu público. A figura central era a do professor, porém a partir da segunda metade do século XIX passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo deste, limitado apenas para transcrever ou ditar. Observou-se que o livro precisava ir diretamente para as mãos dos alunos. Esta mudança de perspectiva, passar a ver o aluno como consumidor direto do livro, sinalizou tanto para autores quanto editores, que era necessário modificar o produto para atender novas exigências, transformando e aperfeiçoando sua linguagem. Neste sentido, as ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos gêneros didáticos, como os livros de leitura e os livros de lições, (BITTENCOURT, 2004).

Coutinho e Freire, (2006), salienta que por muito tempo, o texto escrito, o conteúdo, foi o mais importante e valorizado na hora de se produzir um livro, e as imagens desempenhavam um papel secundário ou simplesmente decorativo.

²⁸ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

²⁹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.

Contudo hoje, a imagem passou a ser valorizada e seu papel é visto como menos decorativo e mais ilustrativo, no sentido de apoiar e complementar o conteúdo textual.

No Brasil o livro didático vem desempenhando um papel de resistência e luta, o mesmo vem enfrentando muitos desafios com custos, interesses políticos-ideológicos, e uma censura velada por parte de instituições alinhadas ao Governo Federal. No entanto, também tem alcançado o seu objetivo de trazer mais conhecimento aos clientes de nossa Educação Básica. Neste sentido, O livro didático deve ser compreendido enquanto ferramenta que se bem utilizada pode ser um grande apoio ao professor e ao aluno, deste modo não podemos transformá-lo em nossa única fonte de estudos e pesquisas, tampouco conceber que seu conteúdo será sempre imutável. Discutiremos a seguir a recepção e utilização dos mesmos como ferramentas de aprendizagem dentro das salas de aula e suas percepções acerca dos suportes teóricos, metodológicos e pedagógicos que se constitui para o trabalho dos docentes e alunos.

3. PERCEPÇÕES SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO

Sabemos da importância do livro didático para a aprendizagem, muitos professores utilizam dessa ferramenta ao longo de vários anos, e é devido ao Programa Nacional do Livro Didático, programa esse criado pelo Governo Federal, que proporciona ao professor certa autonomia, mesmo que dentro de uma lista de obras e editoras, para a escolha e análise desse instrumento.

É nesse momento de escolha, que os professores tem seu primeiro contato com essas obras, que possivelmente irão nortear nos próximos anos o desenvolvimento de suas aulas, partindo desse princípio, apresentaremos a seguir, detalhes que passam despercebidos para os professores, como estatísticas de distribuição e investimento financeiro nas escolhas dos livros do PNLD, e detalhes que fazem a diferença quanto ao comportamento da apresentação de um determinado tema dentro de um ou mais livros didáticos.

Detalhes esses que se tornaram o eixo principal para escolha e análise dessas obras e não outras que compõem o PNLD de 2017 e 2020.

3.1 A ESCOLA: USO E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Atualmente a qualidade dos livros didáticos é criticada, dentro e fora do âmbito acadêmico, no entanto a utilização dos mesmos como ferramentas de aprendizagem dentro das salas de aula parece não sofrer grandes questionamentos. Incorporado ao sistema educacional brasileiro, segundo o próprio Ministério da Educação (MEC) sua utilização tem uma boa aceitação nos mais diversos campos e setores educacionais. Para o Estado e algumas escolas particulares, os livros didáticos representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de certa qualidade de ensino e a difusão de certos valores. Para alguns professores, asseguram um modelo de segurança no trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos pelos currículos. Já para as famílias, expressam um sinal de linearidade e qualidade na educação escolar. Assim, o livro didático é um material presente nas salas de aulas brasileiras desde o século XIX, e constitui um dos principais suportes teóricos, metodológicos e pedagógicos do trabalho dos docentes e alunos, essencialmente nas escolas públicas, onde o acesso a computadores e a outros artefatos eletrônicos é por vezes limitado. Alvo de avaliações contraditórias, o livro didático, é criticado por

muitos que o culpabilizam pelo estado precário em que se encontra a educação pública brasileira, e recebe também posicionamentos nulos e outros positivos por aqueles que o enxergam como um valioso auxílio ao seu cotidiano na docência. Contudo, o livro didático continua sendo considerado o referencial básico para estudo por professores, alunos e pais, (BITTENCOURT, 2006). Para tanto, vale lembrar ainda que, segundo Bittencourt (1993), o livro didático é um objeto cultural contraditório que gera, ainda, inúmeras críticas e polêmicas de múltiplos setores, e que, no entanto, ainda é considerado um instrumento essencial no processo de escolarização. Neste contexto, são algumas questões da problemática que tem suscitado debates em relação ao próprio conceito do Livro Didático, que a princípio se apresenta banal, mas está relacionado a concepções mais complexas sobre a escola e o saber que é produzido e socializado entre o papel do professor e dos sujeitos que integram o saber escolar, (BITTENCOURT, 2004). Entretanto, em alguns momentos esta relação entre o livro didático e o professor passa por situações de conflitos de afirmação de identidade nas transformações teóricas e políticas no contexto nacional, a exemplo do Programa Nacional do Livro, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o PNLD em Ação e os diversos sistemas de avaliação, (DIONÍSIO, 2001). Já Chaves (2006), nos alerta que os livros didáticos como conjunto de manuais disponibilizados para a escolha dos professores trazem, em sua essência, um saber sistematizado sobre os mais variados temas e situações e que estes, por sua vez, podem privilegiar alguns temas e silenciar outros. Sendo assim, percebe-se que os livros didáticos não compõem um corpo homogêneo, tendo muitas vezes no próprio conteúdo temas e assuntos carregados de ideologias em virtude da variedade de ideias e interpretações contraditórias. Concomitantemente a este processo, é importante salientar ainda segundo Bittencourt (1993), que contrariamente à apreensão predominante no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas.

Nesta lógica, Choppin (2004), ressalta que o livro didático apesar de demonstrar-se de forma aparentemente comum e familiar, por outro lado envolve questões mais complexas para sua compreensão sob a perspectiva histórica, sendo

considerado um produto cultural com diversas finalidades. Sobre elas, explica Bittencourt (2008, p.09):

[...] instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte durante muito tempo privilegiado do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial.

No caso específico do livro didático, envolve uma rede de pessoas que o realizam como mercadoria: autor, editor, chefe de arte, preparador de texto, revisor, diagramador, as várias categorias profissionais de gráficos, divulgador, avaliador, diretor de escola, professor, aluno e pais, só para mencionar as mais óbvias. A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas. (MUNAKATA, 1997). A mercadoria é a síntese, a cristalização de relações sociais entre os seres humanos, mediados por coisas, e, “pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie”, sejam “do estômago ou da fantasia” (MARX, 1996, p. 165).

Neste sentido, Marx (1996, p. 198), nos auxilia compreender o caráter fetichista da mercadoria:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais.

O Governo Federal é o maior consumidor individual de livros no Brasil, por meio do PNLD e também do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). No entanto, existe uma disputa entre as editoras e produtoras de livros didáticos pelo mercado governamental conhecido como o “bom pagador”, fato este que propicia ao livro didático um caráter mercadológico. É importante salientar que, as mesmas precisam obter a aprovação formal do Ministério da Educação (MEC) para que cada uma de suas obras didáticas sejam compradas. Isso constitui um fator de risco financeiro para o mercado editorial, pois as obras não aprovadas geram custos adicionais para uma

nova tentativa de aprovação, ou então geram prejuízo equivalente aos custos de desenvolvimento do produto recusado.

Ainda segundo Munakata (2012), num regime baseado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para satisfazer essas necessidades, aparece também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. O livro didático também se insere nesta lógica. Possuindo um valor de uso, satisfaz as necessidades de certa expectativa de mercado dita educacional, mas, para realizar a satisfação dessas necessidades, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações.

Assim sendo, apedrejar o livro didático com inúmeras condenações é algo que não se valida, visto que a imensa produção sobre livro didático a partir dos anos 1990, no Brasil e no exterior, tem mostrado que tomá-lo como objeto de pesquisa não significa, necessariamente, elogiá-lo e que há mais questões a comentar a seu respeito do que simplesmente repudiá-lo, (MUNAKATA, 2012).

Fácil de ser identificado pela familiaridade de seu uso, assim como pode ser facilmente diferenciado dos demais livros e materiais de ensino, o livro didático, todavia, é difícil de ser definido, por se tratar de uma obra complexa que envolve a interferência de diversos sujeitos em sua elaboração, circulação e consumo. Possui funções diferentes dependendo da época, do lugar e das condições como é aplicado nas diversas situações escolares. É um artefato de “múltiplas faces” e durante sua produção e uso, há muitas interferências, (BITTENCOURT, 2008). Neste sentido, a escrita, a revisão e a preparação do texto são, assim, algumas das várias etapas que constituem o trabalho editorial, e, não sendo impossível que sejam realizadas por uma única pessoa, ou seja, um único autor, é sempre desejável que pessoas diferentes as executem, (MUNAKATA, 1997). Assim sendo, há uma grande distância entre o que o autor escreve e o livro publicado.

Para conceituar e esclarecer a complexidade e os diversos processos que envolvem a confecção e os diferentes usos dos livros didáticos, Bittencourt (2006), elenca quatro aspectos centrais: antes de tudo, o livro didático é uma mercadoria, e obedece a evolução tecnológica na sua produção, bem como, a lógica de mercado durante a sua comercialização. E irá sofrer diversas interferências ao longo de todo o processo de fabricação e comercialização, além de que, durante a sua construção e elaboração sofre intervenção de diversos agentes, como do editor, o autor, e os diversos técnicos especializados no processo gráfico.

É importante ressaltar, que como um objeto cultural, o livro didático impõe uma forma de leitura organizada por diversos profissionais e não necessariamente pelo autor. A obra didática também é um “depositório dos conteúdos escolares” (BITTENCOURT, 2006, p.72), ou seja, é um suporte básico no qual os conteúdos e saberes vistos como necessários pelo currículo vigente são sistematizados, portanto, é por seu intermédio que as informações consideradas fundamentais por uma determinada época e sociedade são transmitidas para docentes, alunos e pais.

Desta forma, o mercado do livro didático, desde que se constituíram os sistemas nacionais de ensino, conta com a participação desse ator peculiar – o Estado. Neste sentido, segundo Munakata (1997), observa-se que desde 1961, o governo brasileiro já vem subsidiando a produção de livros didáticos através do Banco do Brasil. Já para Puelles Benítez (1997, p. 47), o livro didático pode ser considerado como uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade; mas, precisamente por revestir esta condição, esteve invariavelmente na mira dos poderes públicos, interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população abastada.

Ademais, o livro didático é um “instrumento pedagógico” (BITTENCOURT, 2006, p.72), que não pode ser dissociado, tanto na sua elaboração quanto na sua utilização, dos métodos e estruturas curriculares de seu tempo. Nesse sentido, o material didático, confecciona as estruturas e elabora as condições de ensino para o docente, sendo comum a existência do “livro do professor” separado do “livro do aluno”.

O material didático também traz em suas páginas atividades pedagógicas e técnicas de aprendizagem como: questionários, exercícios, sugestões de trabalho e entre outras tarefas que os educandos devem desempenhar com o objetivo de assimilarem o conteúdo conforme afirma Bittencourt, (2004, p. 297 – 298):

Além da criação de materiais didáticos pelos professores, há também as produções feitas pelos alunos, constituídas de textos escritos diversos, como dissertações, monografias, narrativas, relatórios ou esquemas, painéis, jogos, mapas, maquetes, etc. Esse tipo de produção por parte dos alunos consiste do domínio do conhecimento obtido no decorrer do processo de aprendizagem.

Enfim, os livros escolares além de apresentarem o conteúdo, ditam e sugerem como ele deve ser aplicado e ensinado, (BITTENCOURT, 2006). O último aspecto

apontado pela a autora é o livro didático como sendo um importante “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”, (BITTENCOURT, 2006, p. 72).

Autora ainda salienta que:

Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. [...] é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. [...] assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do Estado. (BITTENCOURT, 2006, pp. 72-73).

Assim sendo, o “livro escolar que surgiu no final do século XVIII, como principal instrumento para a formação do professor foi garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdos e métodos de acordo com as prescrições do poder estabelecido”, (BITTENCOURT, 2008, p. 28). O manual escolar, assim como qualquer outro artefato antrópico, é um produto de seu tempo, ou seja, é um objeto confeccionado e elaborado com uma intencionalidade, o qual reflete a moral, os pensamentos e valores de sua época e sociedade, não sendo, portanto, um material livre de posicionamentos ideológicos e políticos.

A produção de livro didático envolve, portanto, uma trama imbricada e demasiadamente complexa entre os saberes que serão escolhidos para comporem suas páginas, os autores, editores, mercado, compradores e leitores finais. Entre um elemento e outro, a ação avaliadora implementada pelo Estado não pode ser desconsiderada no entendimento das possíveis relações entre o produto e o consumo, ao passo que a própria lógica do mercado infligi limites ao processo de renovação do perfil dos materiais e ao diálogo entre o saber escolar e os conhecimentos advindos dos referenciais acadêmicos. Entretanto, não se pode ignorar as possíveis consequências entre a avaliação imposta pelo Estado aos livros didáticos, e o efeito desta quanto aos saberes históricos escolares que estão presentes em tais obras, (MIRANDA; LUCA, 2014).

O livro didático se tornou o maior produto de vendagem do nicho editorial brasileiro em decorrência do PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Criado em 1985 na conjuntura da reconstrução democrática, o PNLD foi considerado um marco para Educação Básica. A partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de

incorporar os professores no processo de escolha. Ampliado nos anos 90 e anos 2000, tornando-se um programa pelo qual o MEC avalia, adquire e distribui livros didáticos gratuitamente à todas as escolas públicas do país do Ensino Básico, abrangendo todas as disciplinas curriculares do Ensino Fundamental I e II, e também do Ensino Médio, (CASSIANO, 2013). Desta forma, os livros escolhidos em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. Cada estabelecimento de ensino pode solicitar novos títulos ou manter a escolha dos mesmos para uma nova compra a cada ciclo de três anos. Desta forma, o MEC tornou-se um grande comprador de livros didáticos. Hoje, ele é o maior comprador de livros do mundo. “Não tem instituição que compre 110 milhões de livros. Não se tem notícia disso”, (MUNAKATA, 1997, p. 46).

No entanto, de acordo com Miranda (2003), pesquisas realizadas em território nacional e patrocinadas pelo próprio MEC indicaram, em momentos distintos, que há problemas incontestáveis envolvendo atrasos sistemáticos na edição e distribuição do guia para as escolas, incongruências de toda ordem no tocante à escolha feita pelos professores e envio das obras pelo FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, atrasos na recepção dos livros por parte das escolas, bem como fragilidades envolvendo o processo de utilização das obras enviadas. Entretanto, é válido ressaltar que em 1993 os livros didáticos passaram por uma comissão avaliadora formulada pelo Estado, e constatou-se que os materiais continham erros conceituais, estavam obsoletos, além de possuírem conteúdos de cunho preconceituosos, erros de informações conceituais e proselitismo. Após a divulgação desse estudo, em 1996, o MEC implementa uma avaliação pedagógica dos livros didáticos através do PNLD, a qual é realizada por uma equipe de docentes do ensino básico e do ensino superior advindos tanto de redes públicas quanto privadas, inscritos no Banco de Avaliadores do MEC. Neste sentido, as séries finais do Ensino Fundamental já aconteceram quatro versões do PNLD. Nos Livros didáticos de História, a equipe de pareceristas que avalia se a “coleção/obra foi concebida e organizada segundo uma metodologia de ensino-aprendizagem que seja adequada às finalidades e às especificidades dos alunos.

No campo mais específico da disciplina História, o foco avaliativo alicerça-se no pressuposto de que a Transposição didática, que se traduz em saber escolar, deve partir do pressuposto de que o conhecimento produzido pelos historiadores será sempre o ponto de referência para os autores de livros didáticos. Assim é importante avaliar se a coleção, na exposição dos

conteúdos específicos da área de História, está em sintonia com as metodologias próprias da disciplina histórica. (BEZERRA, 2006, p. 36).

Para seus livros serem avaliados para compor o PNLD, as editoras inscrevem seus materiais quando o MEC lança um edital. Em seguida a esse processo, as coleções de livros selecionadas são encaminhadas as escolas públicas, e os professores de cada instituição tem autonomia para escolher o material de sua preferência para trabalhar no ano letivo vindouro. Todavia, uma questão que deve ser mencionada é que mesmo o PNLD tendo tal proposta democrática dos docentes poderem elencar a coleção que mais se identifiquem com o conteúdo e postura pedagógica, a rotatividade do professorado na rede pública é expressiva, e não é raro o professor mudar de instituição de ensino e precisar trabalhar com a coleção que não é de sua preferência. Os livros de 6º ao 9º do Ensino Fundamental II são reutilizáveis, possuindo a durabilidade de três anos, ou seja, ao final do ano letivo o aluno devolve o livro à escola para que os alunos do próximo ano o utilizem, somente, no fim de seu ciclo de uso a escola pode doar os livros aos educandos, (CASSIANO, 2013).

Diante desse cenário, é pertinente traçar um panorama sobre como os assuntos concernentes a ditadura militar brasileira, estão sendo abordados nos livros didáticos que estão circulando nas escolas com vistas a compreender as tensões e disputas em torno da memória e do esquecimento desse passado sensível, evocado nos manuais didáticos buscando compreender, nas narrativas destes, os jogos e as tensões ensejadas pelas lutas em torno da memória e do esquecimento.

Para compor a pesquisa a fim de subsidiar a análise da apresentação do tema nos livros didáticos, foram escolhidos cinco livros de História aprovados pelo PNLD, esses livros foram encaminhados para divulgação e escolha pelos professores das escolas de todo o País.

No início da busca por Livros a serem analisados, foi feita uma rápida entrevista, que consta no Apêndice desse texto, com os professores atuantes na disciplina de História da escola Municipal no Interior do Estado de São Paulo, escola que também atuo como membro do grupo docente lecionando a disciplina História, sendo que os professores entrevistados deveriam responder a essas três perguntas:

- Qual a sua formação e quanto tempo atua em sala de aula?
- Esteve presente na escolha dos livros didáticos no PNLD 2017 E 2020?

- Quais livros do PNLD 2017 e 2020 vocês utilizam com mais frequência? Por que?

O objetivo da coleta de informações através dessa entrevista, era que os professores pudessem nos apresentar livros que eles utilizam ativamente, sendo esses os lembrados com mais facilidade devido ao seu uso diário. Na entrevista os livros apontados estão presentes também para consulta na biblioteca da escola, sendo esses livros didáticos os únicos presentes para consulta.

Poderíamos aqui sugerir várias opções de livros presentes no PNLD, de variadas editoras, mas, a escolha por esses se deu por atenderem atualmente cerca de 160 alunos regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal no Interior do Estado de São Paulo, no qual atuo como membro do grupo docente lecionando a disciplina História. Também por terem já atendido cerca de 1000 alunos desde 2017, ou seja, atenderam alunos que hoje estão no Ensino Médio e outros que já estão formados, percebendo assim, que o mesmo livro didático atingiu uma variedade de pensamentos, senso comum, formou e estará formando alunos para uma sociedade que precisa ainda evoluir e acreditar que a ditadura faz parte da formação do nosso país, e não omitir ou até mesmo silenciar esse pedaço da nossa história tão importante.

Além dessa abrangência de atendimento aos alunos, esses 5 livros foram citados pelos professores atuantes na escola, sendo que de 4 professores entrevistados, 3 estiveram na escolha do PNLD 2017 e 2020, sendo 2 desses professores já aposentados, mas que ainda atuam em sala de aula, e um professor com um tempo razoável em sala de aula e apesar de estarem em esferas diferentes de tempo de experiência, ainda sim citam livros didáticos da atualidade.

Já o quarto professor, tem sua formação acadêmica recente, então não participou da escolha do PNLD 2017 nem do PNLD 2020, e acabou por ter que se adaptar as opções que estavam disponíveis na escola, mas mesmo assim, ainda observa algumas características presentes nos mesmos.

Conforme os dados levantados nessa pesquisa, ressalvo que iremos respeitar o anonimato dos entrevistados para evitar possíveis retaliações aos mesmo, os professores L.A.O.M. e E.X.O, ambos com 56 anos, se formaram na década de 80, ambos na mesma instituição que é mantida por freiras, e hoje já são aposentados e ainda atuante em sala de aula, indicaram os livros Piatã da Editora Positivo, Geração

Alpha da Editora SM e Historiar da Editora Saraiva, os mesmo argumentam que o uso desses livros se dá pela linguagem e abordagem dos temas, segundo os professores esses livros foram inclusive analisados e aprovados por eles no PNLD 2017 e 2020.

Já os professores G.R.M.L. de 23 anos, recém graduada pela UNESP e K.C.A.B. com 36 anos graduada pela mesma instituição dos demais professores entrevistados, atuante em sala de aula por cerca de 6 anos, indicaram os livros Araribá Mais História e Inspire História, segundo palavras de ambas o livro Araribá Mais História tem uma linguagem atual, voltado ao jovem, dá voz a certos movimentos e grupos sociais muitas vezes silenciados nos livros, complementando a isso o professor K.C.A.B. cita o livro Inspire História da Editora FTD ressaltando que o mesmo tem escrita mais abrangente e conteúdo voltado ao desenvolvimento da criticidade nos alunos.

Não podemos acreditar que não haja transformações ao longo dos anos e que essas proporcionem a evolução de pensamentos e a busca por fatos com maior veracidade ou até mesmo daquilo nunca dito, ou apresentado por determinado livro didático, a pluralidade de livros didáticos presentes na escola, sendo esses advindo desde o PNLD 2017, podem ter sofrido mudanças, mas principalmente possamos utilizar esses a um comparativo com os livros advindo da escolha mais recente do PNLD em 2020, através dessa pluralidade, observarmos o que esses trouxeram, deixaram de trazer ou incluíram de novo aos livros apresentados no PNLD 2020.

Miranda e Luca (2004), em seu texto ao abordar o livro didático partindo de um panorama do PNLD, traz reflexões sobre a importância dos critérios de escolha dos livros no PNLD, e como esses critérios servem para observarmos o quanto ainda é necessário evoluir na apresentação de conteúdos históricos.

Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Miranda e Luca (2004), expressam também a importância da organização do livro didático para a relevância que o mesmo tem em nossa sociedade, justificando

assim a proposta de comparativo de livros de diferentes editoras, presente no PNLD em anos diferentes, e que foram apontados pelos professores como os livros didático mais presentes no desenvolvimento e aplicação de suas aulas.

Os livros didáticos de História se apresentam, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país, como uma das mais importantes formas de currículo semi-elaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Rocha (2017), em uma análise dos livros do PNLD 2011, faz uma observação de grande valia sobre como os 15 livros analisados por ela, apresentam o tema ditadura militar no Brasil em sua distribuição em capítulos, trazendo uma observação importante para a época e que ainda se mantém atual para observação nos livros didáticos dos PNLD mais atuais.

[...] a separação em capítulos diversos, bem como algumas vezes a forma alternada entre a história nacional e a história mundial – pode dificultar a compreensão do enredo, exigindo recapitulações e repetições, o que é realizado em parte nas narrativas das coleções, especialmente nas introduções dos capítulos. (ROCHA, 2017, p. 252).

Além da escolha partindo da entrevista com os professores, escolher esses determinados livros dentro do PNLD 2017 e PNLD 2020, proporcionou não somente as análises de conteúdo dentro do tema, mas também trouxe ao texto importantes dados estatísticos sobre os livros e as editoras.

Apresentando assim dados que chamam a atenção e acabou por relacionar os livros entre si e apresentarem dados como a presença das mesmas editoras nos dois anos consecutivos do programa, também por esses livros estarem entre os mais distribuídos no PNLD de 2017. Em um *ranking* com 14 coleções, temos os livros analisados nas posições 2º, 5º e 10º lugar. E entre as editoras com maiores valores gastos pelo Governo Federal em aquisição de livros no PNLD 2020, e duas dessas obras estarem nesses dois levantamentos estatísticos, elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação em seu site.

Tabela 1: Coleções Mais Distribuídas - PNLD 2017 – História - Anos Finais do Ensino Fundamental, em destaque as coleções que foram analisadas.

	NOME DA COLEÇÃO	EDITORA	QTD. DE EXEMPLARES
1º	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	FTD	3.387.161
2º	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	MODERNA	1.781.362
3º	VONTADE DE SABER	FTD	1.162.104

4º	PROJETO MOSAICO – HISTÓRIA	SPICIONE	1.062.630
5º	HISTORIAR	SARAIVA EDUCAÇÃO	801.674
6º	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	MODERNA	600.179
7º	HISTÓRIA.DOC	SARAIVA EDUCAÇÃO	586.824
8º	PROJETO TELÁRIS HISTÓRIA	ÁTICA	353.048
9º	HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	LEYA	333.635
10º	PIATÁ HISTÓRIA	POSITIVO	216.941
11º	INTEGRALIS	IBEP	197.190
12º	PROJETO APOEMA	EDITORA DO BRASIL	157.441
13º	HISTÓRIA PARA NOSSO TEMPO	POSITIVO	85.688
14º	JORNADAS.HIST – HISTÓRIA	SARAIVA EDUCAÇÃO	59.150

Fonte: Site do FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação. Guia PNLD 2017

Tabela 2: Valor total gasto na aquisição dos livros do PNLD 2020, em destaque as editoras das coleções que foram analisadas.

EDITORA	VALOR TOTAL
EDICOES SM LTDA.	R\$ 367.646.392,27
EDITORA AJS LTDA.	R\$ 240.877.985,62
EDITORA APRENDE BRASIL LTDA.	R\$ 226.861.773,82
EDITORA ATICA S.A.	R\$ 126.968.469,31
EDITORA DIMENSAO EIRELI	R\$ 111.307.799,51
EDITORA DO BRASIL AS	R\$ 74.606.637,72
EDITORA FTD S A	R\$ 58.303.265,74
EDITORA MODERNA LTDA	R\$ 50.573.062,02
EDITORA SCIPIONE S.A.	R\$ 26.972.833,38
FBF CULTURAL LTDA	R\$ 21.710.936,84
IBEP - INSTITUTO BRASILEIRO DE EDICOES PEDAGOGICAS LTDA	R\$ 21.102.050,42
IMPERIAL NOVO MILENIO GRAFICA E EDITORA LTDA	R\$ 17.077.709,03
KIT'S EDITORA COMERCIO E INDUSTRIA LTDA	R\$ 8.476.594,13
MVC EDITORA LTDA	R\$ 7.068.677,35
PALAVRAS PROJETOS EDITORIAIS LTDA – ME	R\$ 6.932.292,29
QUINTETO EDITORIAL LTDA	R\$ 6.401.479,14
RICHMOND EDUCACAO LTDA.	R\$ 5.434.259,90
SARAIVA EDUCACAO S.A.	R\$ 4.310.602,45
TERRA SUL EDITORA EIRELI	R\$ 1.482.549,17
ZAPT EDITORA LTDA	R\$ 1.025.541,00

Fonte: Site do FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação. Guia PNLD 2020. (Adaptada)

Nesses dois anos do programa, notou-se também a presença de quase sempre as mesmas editoras no componente curricular História, inclusive a mesma editora com duas ou mais obras diferentes aprovadas, como aconteceu no PNLD 2017, no qual a Editora Moderna tem aprovada duas coleções: Projeto Araribá – História e Estudar História: das origens do Homem à Era Digital, inclusive a coleção Araribá – História é uma das obras analisadas nesta pesquisa. A Editora Positivo também apresenta duas coleções aprovadas: História para nosso tempo e Piatã - História, sendo a coleção Piatã – História também analisada nesta pesquisa. Além dessas duas editoras a Editora FTD tem duas coleções aprovadas e a Editora Saraiva Educação tem três coleções aprovadas, todas no PNLD 2017.

Quadro 1: Coleções aprovadas no PNLD 2017

TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA
PROJETO TELÁRIS – HISTÓRIA	EDITORA ÁTICA
PROJETO APOEMA – HISTÓRIA	EDITORA DO BRASIL
ARARIBÁ – MAIS HISTÓRIA	EDITORA MODERNA
ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	EDITORA MODERNA
HISTÓRIA PARA NOSSO TEMPO	EDITORA POSITIVO
PIATÃ – HISTÓRIA	EDITORA POSITIVO
PROJETO MOSAICO – HISTÓRIA	EDITORA SPICIONE
VONTADE DE SABER – HISTÓRIA	FTD
HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA	FTD
INTEGRALIS – HISTÓRIA	IBEP
HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	LEYA
HISTORIAR	SARAIVA EDUCAÇÃO
HISTÓRIA.DOC	SARAIVA EDUCAÇÃO
JORNADAS.HIST – HISTÓRIA	SARAIVA EDUCAÇÃO

Fonte: Site do FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação. Guia PNLD 2017.

Já no ano de 2020, conforme o Guia do PNLD traz, temos 11 coleções aprovadas no Componente Curricular História, e nos atenta para a presença de somente 6 editoras, e não 9 como no PNLD anterior, dessas 6 editoras, temos a Editora Moderna com 3 coleções aprovadas, sendo a Coleção Araribá – Mais História analisada nesta pesquisa, a Editora SM com 2 coleções aprovadas, sendo a Coleção ALPHA História analisada nesta pesquisa, a Editora FTD com 2 coleções aprovadas, sendo a Coleção Inspire História analisada nesta pesquisa e a Editora Saraiva

Educação com 2 obras aprovadas, sendo a Coleção Historiar também analisada nesta pesquisa.

Quadro 2: Coleções aprovadas no PNLD 2020

TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA
TELÁRIS HISTÓRIA	EDITORA ÁTICA
PROJETO ARARIBÁ - MAIS HISTÓRIA	EDITORA MODERNA
ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	EDITORA MODERNA
HISTÓRIA – ESCOLA E DEMOCRACIA	EDITORA MODERNA
CONVERGÊNCIAS HISTÓRIA	EDITORA SM
GERAÇÃO ALPHA HISTÓRIA	EDITORA SM
HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	FTD
INSPIRE HISTÓRIA	FTD
VONTADE DE SABER HISTÓRIA	QUINTETO
HISTORIAR	SARAIVA EDUCAÇÃO
HISTÓRIA.DOC	SARAIVA EDUCAÇÃO

Fonte: Site do FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação. Guia PNLD 2020

Nota-se que ao contrário do ano de 2017, a Editora do Brasil, a Editora Positivo, a Editora SPICIONE, a Editora IBEP e a Editora LEYA não estão presentes no PNLD 2020, com coleções aprovadas no Componente Curricular História.

Nesses dois anos de PNLD que foi apresentado, as coleções Projeto Araribá – Mais História da Editora Moderna e a Historiar da Editora Saraiva Educação estão presentes em ambos, sendo em 2017 a Coleção Projeto Araribá – Mais História a 2ª Coleção mais distribuída e a Coleção História da Editora Saraiva Educação a 5ª Coleção mais distribuída dentre as 14 Coleções Aprovadas, conforme Informativos Estatísticos do site do Ministério da Educação.

Portanto dos 5 livros escolhidos para análise nesta pesquisa, 1 pertence exclusivamente do PNLD 2017 (Piatã – Ed. Positivo), 2 pertencem exclusivamente do PNLD 2020 (Inspire História – Ed. FTD e Geração Alpha – Ed. SM) e 2 pertencem tanto ao PNLD 2017 quanto ao PNLD 2020 (Projeto Araribá Mais História – Ed. Moderna e Historiar – Ed. Saraiva), que contemplam os conteúdos do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, no Componente Curricular História.

Além de todas essas informações estatísticas sobre os livros, particularmente a escolha desses 5 livros se deu por pertencerem ao PNLD do ano atual e dos anos anteriores, são os únicos livros didáticos da disciplina de História disponíveis para

consulta na Biblioteca da escola em que atuo como docente, serem livros que eu já utilizei e ainda utilizo em minhas aulas e além disso, são livros que os demais docentes da disciplina de História, da mesma escola, utilizam em suas aulas como principal material didático e citam como os seus preferidos na entrevista feita com os mesmos, entrevistas que se encontram no Apêndice desse texto.

3.2 DISPUTAS PELA MEMÓRIA DA DITADURA MILITAR

As obras analisadas nesta pesquisa são versões destinadas ao professor e não esgotam as possibilidades de discussões acadêmicas relacionadas ao tema, tendo as mesmas muitos silêncios e lacunas que podem ser dialogadas e questionadas.

Além das características apresentadas no item 3.1 que propiciaram a escolha dos livros, através de dados estatísticos econômicos e de distribuição acerca do PNLD 2017 e 2020, para uma análise comportamental da apresentação do tema através dos textos das unidades, dentro de cada livro escolhido, subdividimos em quatro tópicos sendo eles: **Apresentação do Conteúdo**, que buscou-se analisar como o tema é dividido dentro do livro todo, bem como o comportamento textual de apresentação do tema; **Uso do termo Golpe Militar**, que visa analisar o comportamento textual específico na utilização de uma ou mais palavras que possam se tornar “palavras chaves” ou “termos chaves” na descrição e apresentação do tema; **Movimentos de Resistência**, sabemos que esse assunto junto com a questão das torturas, é um dos mais falados quando tratamos de qualquer assunto relacionado a ditadura, e merece atenção pois, teve grande participação em movimentos de resistência contra a ditadura; E por último e não menos importante temos o tópico **Perseguições, torturas e exílios** que evidenciam uma parte importante na ditadura brasileira, por isso a importância em reservar um espaço para a apresentação do tema dentro da análise das cinco obras.

Para essas análises, tanto a geral quanto a individual, levamos em consideração os itens comparativos, bem como o que foi apontado nas análises de cada livro e depois na análise comparativa geral entre os cinco livros.

Lembrando mais uma vez, que todas as discussões são pautadas na justificativa de escolha por analisar os textos dos livros escolhidos, visto que, é nos textos em que são apresentadas as principais informações sobre o tema, e analisar a

veracidade das informações textuais é um dos principais critérios de escolha dos livros pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Quando pensamos em formato de apresentação dos livros, o primeiro contato do leitor são com os textos que apresentam o tema da unidade, compreendemos assim, que antes mesmo de ensinar nossos alunos a responderem a variedade de perguntas e exercícios existentes nos livros, apresentamos os temas em forma de texto, e se somos na sala de aula o mediador entre o aluno e o conhecimento, precisamos compreender que esses textos, darão base as nossas aulas, por isso, além de ser um aliado do professor, é parte fundamental da apropriação do conhecimento aos alunos, com isso não queremos que nossos alunos deixem de conhecer ou conheçam através de informações erradas, sobre grandes assuntos dentro da história do seu povo, e do seu país.

Compreendendo tudo isso, optamos por não analisar os exercícios, imagens e outros itens que pudessem fugir a nossa proposta de análise do texto. Com a proposta de análise do texto, observamos comportamentos entre os livros sobre o uso de palavras chaves como é o caso da palavra golpe, que é de grande valia ao ensinarmos sobre a ditadura brasileira. O comportamento de apresentação dos fatos, sendo de forma cronológica ou não, e que aspectos o(s) autor(es) levam em consideração a cronologia da apresentação do tema.

Observando também no decorrer dos textos a apresentação de temáticas importantes para o período da ditadura, observando se o texto dá enfoque ou omite as informações.

Essa distribuição da apresentação do conteúdo em 4 tópicos, vêm analogamente a proposta das autoras Miranda e Luca (2004), que em seu estudo sobre o paradigma do livro didático a partir do PNLD, faz uma divisão das obras em dois paradigmas das possibilidades da apresentação dos conteúdos.

Considerando-se a diversidade de possibilidades teóricas que compreendem os processos cognitivos, bem como as interfaces possíveis que podem surgir, em uma mesma obra didática, de abordagens sócio-interacionistas e piagetianas, optou-se por utilizar uma classificação genérica que, embora possa esbarrar nos riscos inerentes à arbitrariedade dos conceitos, ilustra grosso modo aquilo que se pretende demonstrar. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Esses dois grupos genéricos as autoras chamam de *paradigma informativo* e *paradigma cognitivista*.

O paradigma informativo, assume a aprendizagem de modo explícito, dando menos enfoque as estratégias de apresentação do tema do que aos exercícios, focando tão somente na obtenção da informação e do conteúdo, não valorizando o processo cognitivo de construção do conhecimento por parte dos alunos, podendo assim dificultar a aprendizagem e desenvolvimento crítico e de argumentação dos alunos a respeito do tema, traçando um comportamento de “decorar” os conteúdos para responder os exercícios.

Em contrapartida a esse paradigma, as autoras também trazem um paradigma cognitivista que em oposto ao anterior já leva em consideração o senso comum dos alunos, construindo um diálogo entre o que o aluno sabe e o que ele vai aprender ao longo da apresentação do conteúdo, dando enfoque ao que seja significativo na construção da aprendizagem, valorizando as estratégias de apresentação do tema.

Apesar desse estudo das autoras Miranda e Luca, ser de 2004, ele expõe um comportamento muito presente nos livros didáticos não só no componente curricular história, mas em muitos livros que já veem sendo utilizado ao longo dos anos.

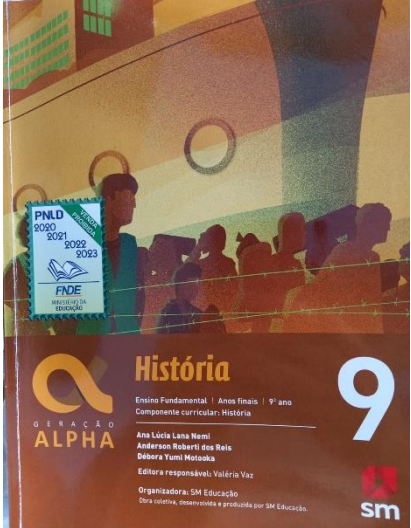
Considerando-se a relação entre tais premissas e uma trilha mais recente de investigação e abordagem da História ensinada, esse segundo conjunto apresenta-se numericamente inferior em relação ao primeiro grupo, ainda hegemônico no mercado de livros didáticos. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Isso também nos mostra que apesar de estudos recentes, ainda temos um paradigma predominante que atenta para um grupo de comportamento mais *tradicional* presente na abordagem do conteúdo dentro do componente curricular História, que ao invés de considerar a História como parte na formação do senso crítico e argumentação da população em geral, a torna mais informativa, e não valoriza o saber histórico como parte do conhecimento que deveria ser comum a todos, reflexão essa também defendida por Miranda e Luca em seu texto.

Por isso se torna tão importante a análise dos livros que estamos levando para a sala de aula, pois, nota-se a presença de quase as mesmas editoras nesses dois PNLD aqui explorados, com a presença inclusive de livros que se mantém no dois PNLD, além de serem livros citados por professores com tempo de exercício em sala de aula diferentes, observado através da entrevista para a seleção dos livros a serem analisados.

Para iniciarmos a análise dos livros, apresentaremos a capa de cada livro no início de cada análise e um pequeno descritivo de seus autores, posteriormente apresentaremos mais detalhadamente como cada livro apresenta o tema ditadura militar.

Quadro 3 – Apresentação da Capa e Descritivo sobre os autores.

	<p>Geração Alpha – História Editora SM</p> <p>Quantidade de Volumes: 4 Volumes – 6º ao 9º Ano</p> <p>Volume analisado: Volume 4 – 9º Ano</p> <p>Autor(es): Ana Lúcia de Nemi, formada em História pela Universidade de São Paulo – USP –, mestra em História Social também pela USP e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atualmente, é professora do curso de História da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo. Anderson Roberti dos Reis, licenciado em História pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU/SP –, mestre em História Cultural pela UNICAMP, doutor em História Social pela USP, atua como docente na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. Débora Yumi Motooka, a qual é professora de História na rede privada</p>
--	--

Fonte: descritivo presente no próprio livro.

A primeira coleção analisada é a Geração Alpha, da editora SM, pertencente à espanhola Fundação SM, que está presente no mercado de livros didáticos e sistemas de ensino em nove países da América Latina: Brasil, Peru, Colômbia, Chile, Equador, México, Porto Rico, Argentina e República Dominicana, ou seja, atualmente, ela constitui um oligopólio do setor latino-americano de materiais didáticos. Segundo o *site* da Fundação SM, a editora foi criada em Madri, quando professores de colégios marianistas passam a publicar obras didáticas para complementarem suas aulas, em 1918. Todavia, somente em 1939 a tipografia de *Ediciones SM* – Sociedade de Maria é fundada em Madri. Sendo assim, os religiosos da Companhia de Maria criaram a Fundação à qual entregaram como capital funcional as Edições SM.

Ao se tratar de uma instituição religiosa, vale destacar que o ensino produzido pela mesma refere-se ao ensino vinculado ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. O ensino confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião. Para esse tipo de material pedagógico o desenvolvimento dos conteúdos são pautados num sentimento religioso e moral que serão incutidos nos

alunos. Dessa forma, uma editora confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico.

Após o surgimento da Revista SM, em 1962, a editora expande seus negócios para a América Latina, chegando ao Brasil em 2004

A equipe de autores na apresentação da obra traz a ideia de que os livros da coleção trabalham com múltiplas formas de linguagem proporcionando ao leitor um olhar que não seja de passividade, desrespeito ou indiferença e que para isso os temas, os textos, as imagens e as atividades foram criteriosamente escolhidos para que o aluno possa desenvolver seu potencial de autonomia e espírito crítico.

Apresentação do conteúdo

A Obra é composta por uma série de quatro volumes para os alunos de 6º a 9º anos. No decorrer desse texto se trabalhará somente com o volume quatro, no qual se encontra o conteúdo referente a ditadura militar no Brasil, nesse volume o conteúdo fica na Unidade 7 sendo subdividido em 10 temas.

Na unidade 7, denominada "O golpe de 1964 e os anos de chumbo no Brasil", o assunto é dividido em 10 temas, sendo eles: "O governo de João Goulart e as reformas de base"; "O caminho do golpe"; "O início da ditadura", "O endurecimento do regime", "A censura", "A espionagem política e a tortura", "A luta armada", "Cultura, contracultura e resistência na década de 1960", "A política econômica nos governos militares", "A contestação ao modelo desenvolvimentista" e "ditadura militar ou ditadura civil-militar".

Os autores tentam trabalhar todos os temas de forma esclarecida e didática abordando os fatos cronologicamente.

No tema "O início da ditadura" e "O endurecimento do regime" os autores optaram por uma descrição cronológica e linear dos cinco presidentes militares, dando ênfase aos principais atos institucionais, em especial o AI-5 de 1968 e suas consequências para a população.

Uso do termo Golpe Militar

Nessa perspectiva, observa-se a utilização do termo "golpe" como título ao assunto que trata justamente da deposição de Jango, seguido da transição do governo democrático para o regime militar. Apesar da palavra "golpe", ser utilizada no título,

no corpo do texto ela não aparece. Destaca -se a preferência dos autores pelo uso do termo: “deposição de João Goulart e intervenção dos militares”, (NEMI, 2018, p. 189).

Na página 198, na atividade denominada “História dinâmica” os autores trouxeram dois textos para análise intitulados: “Golpe militar ou civil-militar?” e “O modismo civil-militar para designar a ditadura militar”. A proposta da atividade com a leitura dos textos é proporcionar uma reflexão sobre a empregabilidade adequada do termo, deixando-o em aberto para o uso na atividade como opinião pessoal de cada aluno.

Movimentos de Resistência

Em relação a participação e resistência feminina no movimento de luta armada, foi reservado um pequeno quadro de cor diferente no final da página 193, dedicando dois parágrafos no qual afirmam que centenas de mulheres tomaram parte diretamente na luta armada, além de servirem como enfermeiras e professoras nas Guerrilhas do Araguaia.

Em relação aos movimentos de contracultura e resistência, os autores não abordaram de forma direta, os movimentos estudantis, operários e artistas como protagonistas da contestação ao regime. Citam de modo geral em um contexto de América Latina, África e Ásia, que tais movimentos serviram de anseios para “identidades coletivas” que buscavam espaço nos debates sociais por não aceitarem mais o sistema político e econômico vigente naquele período. Evidencia-se no trecho de Nemi (2018, p.194), que: "No Brasil, a juventude passou a aprofundar os debates sobre cultura popular brasileira que vinha sendo censurada pelo governo militar [...] era o momento de discutir sobre outros sujeitos e identidades coletivas que buscavam espaço nos debates, como os negros, as mulheres e os homossexuais”.

No decorrer do texto, fica evidente a predileção por questões políticas e econômicas como pode ser observado no espaço dedicado ao “milagre econômico” e aos governos de Castello Branco, Costa e Silva e Médici.

Perseguições, torturas e exílios

Já em relação às perseguições, prisões, exílios e censuras, os mesmos foram abordados de forma sutil, no entanto em relação aos mortos e torturados, os autores deixaram de abordar tornando-se muitas vezes omissos. Um bom exemplo é movimento indígena na luta pela resistência contra a ditadura, que não teve dedicado

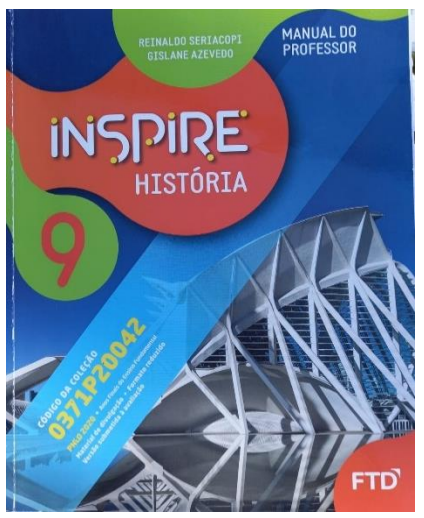
nenhum espaço para que pudesse evidenciar que indígenas foram mortos e torturados dentro de seus territórios entre 1964 e 1985. Em relação a utilização e emprego do termo ditadura civil-militar, os autores ao longo de todos os temas trabalhados se abstêm, para somente abrir essa discussão ao final da unidade.

Apresentação dos Exercícios

A obra possui no final de cada tema, exercícios que utilizam gráficos, trechos de jornais e charges para análise sobre o período. No final do capítulo, os autores dedicam duas páginas oferecendo uma sequência de textos complementares sobre as ditaduras na Argentina, no Chile, no Uruguai e no Peru, evidenciando que o Brasil não foi o único país a ser governado por militares no período, e que nas décadas de 1960 e 1970, ditaduras semelhantes se instalaram por quase toda América Latina.

Ao analisarmos o livro, percebemos que a intenção dos autores era de apresentar que o estudo da História não é apenas pontuar os fatos de forma sucessória, tampouco mostrar que a História é única. No entanto, através dos temas expostos, percebeu-se uma história política e econômica linear quase exclusivamente como estudo do passado, uma espécie de causa e consequências de fatos históricos sem maior problematização. Desta forma, identificamos que algumas memórias são privilegiadas e emergem com mais força que outras na narrativa desse período.

Quadro 4 – Apresentação da Capa e Descritivo sobre os autores.

	<p style="text-align: center;">INSPIRE – História Editora FTD</p> <p>Quantidade de Volumes: 4 Volumes – 6º ao 9º Ano</p> <p>Volume analisado: Volume 4 – 9º Ano</p> <p>Autor(es): Reinaldo Seriacopi, formado em Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo e Letras pela USP, professor de História da Arte em um cursinho privado. Gislane Azevedo Seriacopi, graduada em História e mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. Os autores possuem outras coleções de livros didáticos escritas em conjunto e publicadas por outras editoras.</p>
---	--

Fonte: descritivo presente no próprio livro.

A segunda coleção é a Inspire História, da editora FTD, que teve sua primeira publicação em 1902, no Brasil. A editora pertence também a uma congregação marista³⁰ confessional³¹ fundada em 1817, na França, e está no Brasil desde 1897. O fundador da editora marista foi o irmão Isidoro Dumont, substituto do irmão Andrônio, detentor da primeira autoria de um livro da FTD, na direção do Colégio Carmo. FTD são as iniciais de Frère Théophile Durant, que dirigiu a congregação marista francesa em 1883 e incentivou a produção de livros didáticos. A FTD comprou a Editora Quinteto, em 1997, e, em 2002, anunciou que contava com cerca de quatro mil obras em seu acervo e possuía mais de 1200 funcionários.

Os autores ao apresentarem a obra, afirmam a mesma ser um material inovador que apresenta uma seleção criteriosa de conteúdos contemporâneos, consistentes e pautados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Também afirmam que obra possui objetivo e missão de tornar o estudo dos alunos e o trabalho do professor ainda mais interessante. Segundo os mesmos, a coleção apresenta um projeto gráfico diferenciado com recursos textuais e visuais que proporcionam um trabalho com diversas habilidades.

Apresentação do conteúdo

A obra analisada também é igualmente composta por quatro volumes distribuídos de 6º a 9º anos, o tema ditadura militar brasileira é abordado somente para o 9º ano, sendo esta a unidade quatro subdividida em quatro temas: "Ditaduras civis-militares", "Guerra fria na América Latina", "Ditadura Civil-militar no Brasil (1964-1985)", "Os anos de chumbo (1969-1978)", "O regime em crise (1978-1985)" e "Enfim a democracia".

É interessante destacarmos que na abertura da unidade, na página 180, são apresentadas de maneira antecipada as ditaduras militares na América Latina, assunto este, que geralmente é trabalhado pelos autores no final dos capítulos. Também fica evidente para o leitor a relação de apoio dos Estados Unidos para inibir

³⁰ A Sociedade de Maria, uma sociedade mariana católica romana, é uma congregação de irmãos e padres chamados de maristas. A sociedade foi fundada pelo beato Guilherme José Chaminade, um padre que sobreviveu à perseguição anticlerical durante a Revolução Francesa.

³¹ Caracteriza-se por seguir a "confissão" religiosa de uma determinada ordem religiosa ou congregação. Uma editora confessional pode ser católica, presbiteriana, evangélica, etc. Por ser "confessional", esse tipo de material professa, por via de regra, uma doutrina ou um princípio filosófico a ser seguido e que se dissemina em suas práticas cotidianas e em seu próprio *marketing* perante a sociedade.

qualquer movimento revolucionário capaz de ameaçar a ordem capitalista vigente na América Latina na década de 1970.

Uso do termo Golpe Militar

Desde o início, os autores, utilizaram se muitas vezes do termo "ditadura civil-militar" para se referir aos militares no poder.

Movimentos de Resistência

A resistência indígena também foi um ponto forte abordado pela obra, foi ressaltado a importância da organização dos diversos povos indígenas pelo direito de posse e permanência em suas terras. "Todo esse movimento possibilitou a criação de leis que reconheceria os direitos indígenas em permanecer em suas terras, especialmente após a redemocratização do país", (SERIACOPI, 2018, p. 194).

Já o movimento estudantil e operário em especial, teve destaque na página 195. Foi dedicado uma página inteira para refletir sobre a mobilização popular no final da década de 1970. "Apesar da repressão e dos desaparecidos de grupos de oposição ao governo, nos anos de 1976 e 1977, estudantes universitários retomaram a mobilização contra o regime", (SERIACOPI, 2018, p. 195).

A utilização de charges, propagandas da época e trechos de jornais também são utilizadas, porém de maneira muito resumida. Em relação a resistência cultural nas artes, essa por sua vez, teve destaque especial, os autores mencionam com detalhes os movimentos artísticos retratando a arte engajada, o tropicalismo, a música popular brasileira e o *rock* nacional como movimento cultural brasileiro na luta e resistência ao governo militar.

Finalizando a unidade, a página 198 inteira foi dedicada a refletir sobre a importância do movimento das diretas já e como esse engajamento da sociedade contribuiu para a formação da Assembleia Nacional Constituinte e elaboração da nova constituição, processo este, que marcou o fim do período de transição para democracia. Evidenciado no trecho a seguir: "Assim, logo após a posse de Sarney, como presidente da República em março de 1985, representou o fim da ditadura civil-militar [...] A Assembleia Constituinte, instalou-se em março de 1987. Em outubro do ano seguinte era promulgada a constituição, contendo 250 artigos [...] por apresentar avanços nos direitos civis, políticos e sociais, a nova carta foi chamada de Constituição Cidadã", (SERIACOPI, 2018, p. 198).

Perseguições, torturas e exílios

Em relação a exposição dos fatos sobre o governo militar, Seriacopi (2018), igualmente a Nemi (2018), optou por fazer uma cronologia histórica ressaltando os assuntos tidos de maior relevância no período. Na página 192, os autores, se dedicaram a discutir sobre o crescimento da repressão em resposta às ações de guerrilhas, para tal, foi exposto de forma clara a dor e sofrimento das vítimas afetadas pela tortura, violência e perseguições institucionalizadas pelo governo militar do período. “Muitos militantes morreram em sessões de torturas, outros perderam a vida em confrontos com a polícia, outros ainda foram desaparecidos”, (SERIACOPI, 2018, p. 192).

Para os autores, a tortura institucionalizada também chegava até os familiares das vítimas. “Seus familiares também eram vítimas do regime, que os torturava em troca de informações que muitas vezes não tinham”, (SERIACOPI, 2018, p. 192).


A repressão a população indígena também ganhou destaque de uma página inteira, no qual os autores problematizaram as políticas agressivas contra as populações indígenas, buscando intervir no modo de vida desses grupos para utilização de suas terras. O texto deixa claro que o resultado dessa política foi drástico para as populações indígenas que viviam na região amazônica. “Muitas comunidades foram dizimadas por doenças transmitidas pelo contato com as expedições organizadas pelo governo, além de resultar na expulsão de diversos grupos de suas terras”, (SERIACOPI, 2018, p. 194).

Seriacopi (2018), fugindo à regra em relação Meni (2018), privilegia, de modo mais amplo, questões como perseguições, prisões, torturas e exílios. Como pode ser observado no trecho a seguir: “Muitos militantes morreram em sessão de tortura, outros perderam a vida em confronto com a polícia. Outros ainda foram dados como desaparecidos [...] seus familiares também eram vítimas do regime, que os torturava [...] toda essa violência acabou se por desmantelar grupos de luta armada”, (SERIACOPI, 2018, p. 192).

Os autores também trouxeram exercícios que utilizam gráficos, trechos de jornais, charges para análise sobre o período e mapa mental em forma de resumo. No final do capítulo, foram dedicadas algumas páginas com textos complementares relacionados às ditaduras e regimes totalitários do mesmo período para os alunos estabelecerem conexões. Deste modo, pode se dizer que diversos personagens

invisíveis da história tiveram voz e visibilidade. Os dominados, assim como os dominantes tiveram o mesmo espaço na obra. Ao analisarmos o livro, ficou claro que a ideia proposta na apresentação está muito próxima de ser executada. A obra além de apresentar uma escrita mais completa, tornou o conteúdo reflexivo e problematizado para o aluno.

Quadro 5 - Apresentação da Capa e Descritivo sobre os autores.

	<p>PIATÃ – História Editora Positivo</p> <p>Quantidade de Volumes: 4 Volumes – 6º ao 9º Ano</p> <p>Volume analisado: Volume 4 – 9º Ano</p> <p>Autor(es): Carla Maria Junho Anastasia doutora em ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Professora titular (aposentada) de História do Brasil na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes – MG). Autora de livros didáticos e paradidáticos. Vanise Maria Ribeiro, pós graduada em História do Brasil e professora das redes particulares e pública há 25 anos. Professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais. Autora de obras e coleções didáticas.</p>
--	---

Fonte: descritivo presente no próprio livro.

A terceira obra é a Piatã da editora Positivo, empresa brasileira que nasceu de um grupo de professores brasileiros em 1972. A editora atua em vários setores, dentre eles, curso preparatório para vestibular, indústria de computadores, tecnologia educacional, ensino superior e gráfica. No entanto, seu reconhecimento no mercado, especialmente editorial, se deu no ano de 2003, quando adquiriu os direitos de publicação do dicionário *Aurélio*.

Apresentação dos Conteúdos

A obra analisada é composta por uma série de quatro volumes para os alunos de 6º a 9º anos. Igualmente as demais obras trabalharemos com volume quatro, no qual se encontra o conteúdo referente a ditadura militar no Brasil. O assunto em questão foi abordado em dois capítulos e subdivididos em sete temas, sendo eles: “Implantação da ditadura”, “Anos de chumbo: a ditadura plena”, “Luta armada contra

a ditadura”, “Economia brasileira durante a ditadura”, “Crise econômica e pressão política”, “Crise econômica e dívida externa” e “Uma herança amarga”.

Ribeiro; Anastasia (2015), ao apresentarem a obra, afirmam a mesma ser um material inovador que apresenta uma seleção criteriosa, com capítulos que vão ajudar o leitor a refletir e compreender os temas históricos por meio de uma seleção de textos de diferentes gêneros. As autoras apresentam um alumbramento interessante ao propor que a obra levará o leitor a pensar em seu papel de sujeito histórico e ao mesmo tempo produtor de conhecimento.

As autoras iniciam o capítulo explanando sobre a implantação do golpe militar no Brasil de forma linear não fugindo a regra aos demais autores analisados. Interessante ressaltar que no corpo do texto, não foi encontrado de forma explícita o termo ditadura civil-militar, no entanto, de forma sutil ficou claro que setores sociais apoiaram o golpe militar, como pode ser observado no trecho a seguir: Ribeiro; Anastasia (2015, p. 181), “Muitos setores sociais apoiaram o golpe militar, temendo que a esquerda brasileira se aproveitasse da crescente mobilização popular e ganhasse força no governo de Goulart para implantar o comunismo no Brasil”.

No tema "Implantação da ditadura" e " Anos de chumbo: a ditadura plena" foi evidenciada o crescimento gradual do autoritarismo militar como pode ser observado no trecho seguinte: Ribeiro e Anastasia (2015, p. 184), “Em 9 de abril daquele ano, foi editado o primeiro ato institucional, inaugurando a militarização do regime que se aprofundou, nos anos seguintes, com novos atos, decretos, ações repressivas e uso indiscriminado da força contra os adversários”. Fica evidente que as autoras optaram por não abordar uma descrição linear dos cinco presidentes militares do período. Ao invés, deram ênfase aos principais atos institucionais, em especial o AI-5 de 1968 e suas consequências como pode ser observado no trecho seguinte: Ribeiro e Anastasia (2015, p. 185), “O AI 5 estabeleceu a ditadura sem nenhum disfarce, concedendo amplos poderes ao presidente da República”.

No decorrer do texto foram privilegiadas questões econômicas como pode ser observado no espaço dedicado nas páginas 188, 189, 190 e 191. Tiveram atenção especial os temas: “Arrocho salarial”, “Abertura da economia ao capital estrangeiro”, “Evolução da dívida externa”, “Milagre econômico brasileiro” e “Inflação brasileira”. Foram utilizados gráficos e tabelas em todas as páginas mencionadas como forma de ilustração aos temas mencionados.

A utilização de charges, propagandas da época e trechos de jornais são utilizadas, porém de maneira muito resumida. A resistência cultural nas artes, os movimentos de arte engajada, o tropicalismo e a música popular brasileira não tiveram espaço dedicado no corpo do texto. Somente o *rock* nacional e internacional tiveram uma página inteira dedicada como pode ser observado no trecho a seguir: Ribeiro; Anastasia (2015, p. 202), “Em 1985 a presença do *rock* nacional e internacional se concretizou no mercado brasileiro, principalmente com a realização do festival *rock in Rio*, apresentando astros nacionais, (Rita Lee, Bliz, Paralamas do Sucesso e outros) e internacionais (*Rod Stewart, B-52, Nina Hagen, Yes, Iron Maiden, AC/DC*, etc.)”.

No capítulo 13, denominado “Nova República?”, as autoras dedicam a página 206 inteira para apresentar o governo Sarney e as dificuldades enfrentadas pela nova República. O texto sinaliza que pouca coisa mudou para a população que suportava as consequências negativas da dívida externa e da crise econômica. Ribeiro e Anastasia (2015, p. 206), “Mas os desafios eram muitos, e a necessidade de mudança era urgente, o que não ocorreu de imediato. Por isso, 1985 não representou uma ruptura real com o passado recente da ditadura militar”. Diferentemente das outras obras analisadas foi retratado no texto a ineficácia do Plano Cruzado, Plano Cruzado II e do Plano Blesser como medida para controlar a resseção do período. Ribeiro e Anastasia (2015, p. 206), “O fracasso dos planos para contenção da inflação levou o governo a intensificar o programa de privatização das empresas estatais e cortes nos gastos públicos”.

As autoras também dedicaram 4 breves parágrafos para explanar sobre a implantação da nova constituição de 1988, destacando que: Ribeiro e Anastasia (2015, p. 206), “No geral, a nova Constituição brasileira definiu alguns avanços sociais e políticos [...] a nova carta com perfil liberal, consagrou as liberdades individuais, ampliou as atribuições do Legislativo, estabeleceu uma jornada de trabalho de 44 horas semanais, a licença-maternidade de 120 dias e o direito de greve”.

Uso do termo Golpe Militar

Desde o início, se utiliza do termo “golpistas” quando se referem aos militares no poder, até a palavra “golpe” é utilizada mais vezes em comparação com Nemi (2018) e Seriacopi (2018). Como pode ser observado no trecho a seguir: “Os golpistas justificaram sua ação contra a democracia afirmando que pretendiam restabelecer a ordem social”, (RIBEIRO; ANASTASIA, 2015, p. 181). No entanto, observamos que

na obra o termo golpe civil-militar não foi mencionado nenhuma vez. As autoras tentam trabalhar todos os temas de forma esclarecida, porém, abordando os fatos cronologicamente.

Movimentos de Resistência

Em relação a participação e resistência feminina no movimento de luta armada abordado na página 186, não foi observado espaço para um para reflexão e problematização, como pode ser observado a seguir: Ribeiro e Anastasia (2015, p. 186), “os integrantes dessas organizações, clandestinas e sem recursos financeiros, eram, principalmente, estudantes universitários de classe média e militantes de esquerda”. As autoras enfatizam que a principal prática do movimento de resistência e luta armada era o sequestro de diplomatas estrangeiros e assaltos a banco para forçar a libertação de presos políticos e seus integrantes.


Em relação aos movimentos de contracultura e resistência, não foram abordados de forma direta, somente ao movimento estudantil foram reservados dois parágrafos na página 183, no qual descreve sem maior problematização que os estudantes voltaram a reorganizar passeatas e protestos apoiados por setores da sociedade civil e da igreja a partir de 1966.

O movimento indígena na luta, pela posse da terra e resistência contra a ditadura, não teve nenhum espaço dedicado para que pudesse evidenciar que muitos indígenas foram mortos, presos, torturados ou expulsos de seus territórios entre 1964 e 1985. A participação feminina como forma de resistência na luta armada contra a ditadura não foi mencionada.

Perseguições, torturas e exílios

Já em relação às perseguições, prisões, exílios e censuras, não tiveram espaço dedicado no texto. Também os mortos e torturados pelo regime, foram deixados de ser abordados pelas autoras, tornando-se muitas vezes omissas em determinados assuntos.

Quadro 6 – Apresentação da Capa e Descritivo sobre os autores.

	<p>ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA Editora Moderna</p> <p>Quantidade de Volumes: 4 Volumes – 6º ao 9º Ano</p> <p>Volume analisado: Volume 4 – 9º Ano</p> <p>Autor(es): Ana Cláudia Fernandes, Bacharel em História e mestra em ciências no programa de História Social pela Universidade de São Paulo - USP. Renata Isabel Chinelatto, Bacharel em História pela Universidade de São Paulo – USP. Solange Freitas, Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo – USP. Pamela Shizue Goya, Bacharel em História pela Universidade de São Paulo – USP. Maria Raquel Apolinário, Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo – USP, professora da rede municipal e estadual por 12 anos. Leandro Salmam Toreli, Mestre em História Econômica pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Edmar Ricardo Franco, Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo – USP.</p>
---	---

Fonte: descritivo presente no próprio livro.

A quarta obra analisada é a Projeto Araribá Mais História da editora Moderna, pertencente ao PNLD 2017 e 2020. Uma editora brasileira que publica e distribui livros didáticos, materiais de apoio e livros de literatura desde 1968, tendo se tornado uma grande empresa do mercado editorial brasileiro. Fundada por Ricardo Feltre e mais dois professores em 1968, iniciou com livros para 2º grau, na década de 1980, livros infantis e ocupa atualmente lugar de destaque na literatura didática. Em 2001, a Editora Moderna passou a integrar o Grupo Santillana, que atua na Europa e nas Américas.

Apresentação dos conteúdos

A obra analisada segue o padrão das demais, compondo uma série de quatro volumes para os alunos de 6º a 9º anos. Trabalharemos com volume quatro, no qual se encontra o conteúdo referente a ditadura militar no Brasil. O assunto em voga foi abordado em dois capítulos chamados de “Brasil: dos “anos dourados” à ditadura” e “Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização” e subdivididos em treze temas, sendo eles: “O desenvolvimentismo”, “O breve governo de Jânio Quadros”, “O

governo de Jango”, “A ditadura civil-militar”, “A democracia acuada”, “O movimento estudantil”, “Cantando a Revolução”, “O teatro”, “O cinema novo”, “Os movimentos negros e populares na ditadura”, “Os indígenas na ditadura” e “O processo de abertura e o fim da ditadura”.

Os autores ao apresentarem a obra, salientam que o conteúdo possui uma linguagem simples, objetiva e contextualizada, cujo o objetivo é motivar o estudante a refletir sobre os temas a serem estudados e estimular seus conhecimentos prévios sobre alguns aspectos abordados. Afirmam também que os livros desta coleção promovem um olhar para as especificidades sobre as coisas que fazem parte da vida e cultura humana, também desenvolvem um olhar que não seja de passividade, desrespeito ou indiferença.

Os autores iniciam o capítulo 15 “Brasil: dos “Anos dourados” à ditadura”, explanando sobre o contexto da década de 1950 no Brasil, no qual estava sob o governo de Juscelino Kubitschek (1956 à 1961). Período que foi marcado por uma grande euforia em razão do crescimento econômico, resultado, em grande parte, dos incentivos ao desenvolvimento industrial e da construção de uma nova capital Federal. Fernandes (2018, p. 178), “O slogan usado em sua campanha presidencial resumia o objetivo de seu governo: fazer o Brasil progredir “cinquenta anos em cinco” [...] determinado a promover o desenvolvimento do país, Juscelino criou o Plano de Metas, um programa com trinta objetivos a serem alcançados ao longo dos cinco anos de seu governo”.

Os autores evidenciam, que o surgimento da Bossa Nova também contribuiu para o evidenciar este período. Fernandes (2018, p. 178), “Na música, o destaque foi o surgimento da bossa nova. Esse novo ritmo musical, derivado do samba e com forte influência do jazz, teve grande projeção internacional. De modo geral, a euforia e o clima de otimismo foram as marcas que caracterizaram o país em seus anos dourados”.

Em relação a construção de Brasília, os autores explanaram o assunto de forma muito peculiar e interessante, dedicando uma página inteira para abordar o tema por meio da visão e anseios dos “candangos”, demonstrando com clareza a participação desses humildes trabalhadores na execução das obras e o quanto isso impactou a vida de milhares de pessoas. Fernandes (2018, p. 181), “O sonho de muitos brasileiros de erguer a capital do país no Planalto Central não teria sido realizado sem o esforço dos operários que ficaram conhecidos como candangos. Eles saíram de diversas

partes do Brasil, principalmente do Nordeste, para trabalhar na construção de Brasília”.

O texto evidencia que apesar do crescimento econômico e do clima de otimismo no Brasil, no governo de JK, os gastos para sustentar o crescimento foram enormes e resultaram no aumento da dívida externa e da inflação no país. Os autores também mencionam várias denúncias de corrupção que recaíram sobre o governo, principalmente envolvendo a construção de Brasília.

Caminhando para o governo de Jânio Quadros, observamos que foram dedicadas duas páginas no qual ressaltam que durante a campanha presidencial, utilizou-se da imagem de um político que governava para o povo, sem compromissos partidários. O texto por meio de imagens de época explorou o *slogan* da vassoura como símbolo de campanha, no qual prometeu “varrer” a corrupção e acabar com a dívida externa intensificada no governo anterior. Também mencionam que ao assumir o cargo, em janeiro de 1961, Jânio tomou medidas extremamente polêmicas no plano interno, como: Fernandes (2018, p. 182), “a proibição do uso de biquínis, do uso de maiôs cavados em desfiles de concursos de beleza, do uso de lança-perfume nos bailes de Carnaval e das brigas de galos”.

Já no plano externo, sinalizando o início do que se tornaria uma grande crise política com consequências graves para Jânio. Diferentemente das outras obras analisadas, foi mencionado a condecoração de Ernesto “Che” Guevara com a Ordem do Cruzeiro do Sul. Atitude que culminaria na renúncia de Jânio e posteriormente a crise sucessória como pode ser observado no trecho a seguir: Fernandes (2018, p. 183), “As medidas adotadas por Jânio desagradaram militares e lideranças políticas que apoiavam seu governo [...] isolado politicamente, o presidente renunciou a seu mandato em 25 de agosto, alegando que “forças ocultas” o impediam de governar”.

Sobre o governo de Jango após a renúncia de Jânio Quadros, os autores evidenciaram que os primeiros anos do governo de Jango coincidiram com o aumento da participação popular na vida política do país como pode ser observado no trecho a seguir: Fernandes (2018, p. 184), “Os trabalhadores reuniam-se em sindicatos para organizar greves e reivindicar melhores condições de trabalho; os estudantes formavam organizações estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE); e até os militares de baixa patente, como os soldados, os cabos, os sargentos e os marinheiros, exigiam ser ouvidos por seus superiores [...] No campo, também houve

aumento da organização dos trabalhadores [...] Um dos movimentos de maior destaque foi o das Ligas Camponesas”.

Os autores reforçaram no texto que reformas propostas por Jango buscavam diminuir as desigualdades na sociedade brasileira, mas foram vistas pelos setores conservadores como o primeiro passo para a adoção do comunismo no Brasil.

“A resposta dos setores conservadores foi a organização da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, uma manifestação realizada no dia 19 de março de 1964, em São Paulo, que mobilizou milhares de pessoas favoráveis à deposição de Jango [...] no Rio, Jango não aceitou os desdobramentos desse processo e foi para Brasília e depois para Porto Alegre para tentar articular a resistência. Mas não teve sucesso [...] Na madrugada do dia 2 de abril, o Congresso Nacional declarou vaga a presidência da república [...] Iniciava-se a ditadura civil-militar no Brasil”. (FERNANDES, 2018, p. 185).

A lei de anistia também foi evidenciada no corpo do texto, os autores problematizaram o uso da lei e seus efeitos como pode ser evidenciado no trecho a seguir: Fernandes (2018, p.198), “a Lei da Anistia, que libertou todos os presos políticos do país e permitiu a volta dos exilados [...] também anistiou os agentes do Estado que praticaram crimes de tortura e assassinato no exercício da função”. É interessante observar que o texto traz uma reflexão singular sobre o pedido de revisão da lei por parte de familiares de vítimas da ditadura, grupos de defesa dos direitos humanos e entidades da sociedade civil como pode ser evidenciado no trecho a seguir: Fernandes (2018, p.199), “O argumento é que a extensão da anistia aos crimes praticados pelo Estado fere uma série de acordos internacionais, dos quais o Brasil é signatário”.

Finalizando a unidade, a página 200 inteira foi dedicada a refletir de forma peculiar sobre a importância do movimento das diretas já e como a participação da sociedade civil impactou positivamente a transição para democracia. A Constituição de 1988 também ganhou evidência em um quadro de cor azul, ressaltando primorosamente os avanços dos direitos civis e o reconhecimento as liberdades individuais negadas aos cidadãos brasileiros durante o período militar. Fernandes (2018, p. 200), “A Constituição também criou normas de proteção ambiental e reconheceu direitos dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. Os crimes de tortura e de racismo passaram a ser inafiançáveis e imprescritíveis. A nova carta estabeleceu a jornada máxima de 44 horas semanais, estendeu a licença-maternidade de 90 para 120 dias, entre outros direitos”.

No final do capítulo, a obra traz exercícios que utilizam gráficos, trechos de jornais, charges para análise sobre o período e mapa mental em forma de resumo. Para a apresentação da ditadura na América Latina, foi reservado o capítulo 17 inteiro oferecendo uma sequência de textos reflexivos sobre as ditaduras no Paraguai, Uruguai, Chile e Argentina. A intensão dos autores foi ressaltar que o Brasil não foi o único país a ser governado por uma ditadura militar. Nos anos de 1960, 1970 e 1980, apesar das particularidades de cada país, regimes truculentos semelhantes se instalaram por quase toda América Latina. Fernandes (2018, p. 204), “Apesar das particularidades de cada país, as ditaduras na América Latina tinham em comum a centralização do poder, o emprego da censura aos meios de comunicação e às manifestações artísticas, as práticas de tortura e repressão aos opositores”.

Em um outro parágrafo os autores reforçam que: Fernandes (2018, p. 204), “em todos os países, as ditaduras contaram com o apoio das elites econômicas e adotaram uma política de favorecimento a elas, marginalizando ainda mais as camadas populares com o aumento do desemprego e o arrocho salarial”.

Uso do termo Golpe Militar

Interessante destacarmos que apesar da utilização do termo ditadura civil-militar, como subtítulo ao momento no qual foi tratado a deposição do presidente João Goulart, o mesmo não foi referido no corpo do texto.

Movimentos de Resistência

Sobre a participação feminina na resistência à ditadura, não observamos menção no corpo do texto. Ao invés os autores optaram por utilizar grupos de esquerda. Fernandes (2018, p.188), “Como resposta à decretação do AI-5, grupos de esquerda aderiram à luta armada como meio de derrubar a ditadura”. O texto enfatiza que não foi só a luta armada a única forma radical de combater o regime. Foi evidenciado a participação de outros movimentos. Fernandes (2018, p. 191), “a luta armada foi a forma mais radical de combater o regime militar, mas não foi a única, nem a mais capaz de atrair a atenção e conquistar o apoio da sociedade brasileira. Entidades estudantis, operários e artistas também lutaram pela mesma causa, manifestando, com seus próprios métodos, o repúdio ao governo ditatorial e o anseio por democracia”.

As músicas de protesto e o teatro também tiveram destaque no texto, foram reservadas duas páginas relatando que muitos artistas e cantores fizeram de sua arte uma forma de protesto contra a opressão e a violência da ditadura. Fernandes (2018, p. 194), “A cena teatral do período também produziu espetáculos que criticavam as injustiças sociais e exaltavam a luta contra a ditadura. Grupos teatrais, como o Teatro de Arena e o Teatro Oficina, realizaram montagens que defendiam a liberdade na política e nos costumes”.

Interessante destacarmos que fugindo a regra dos demais livros analisados, os movimentos negros e populares na ditadura foram mencionados e tiveram espaço na obra. Destacado no trecho a seguir: Fernandes (2018, p. 194), “luta dos afrodescendentes brasileiros contra a discriminação racial e por mais direitos sociais iniciou-se bem antes da ditadura, mas, durante esse período, os movimentos negros atuaram significativamente também na resistência ao regime”. Desta forma, ficou evidente na obra que as pressões e as mobilizações dos movimentos negros do fim da década de 1970 culminaram na incorporação de algumas reivindicações fundamentais para as comunidades negras na Constituição de 1988. Um bom exemplo dessa luta foi o racismo que passou a ser considerada crime, também as comunidades remanescentes de quilombo passaram a ser reconhecidas e com direito à propriedade das terras que historicamente ocupam.


O movimento indígena na ditadura também obteve espaço reservado na obra. Na página 197, foram dedicados cinco parágrafos no qual descreveram e denunciaram os abusos sofridos por parte dos militares contra os grupos indígenas, como também a luta e a resistência do movimento. Fernandes (2018, p.197), “Recentes investigações revelaram que ao menos 8350 indígenas foram mortos, presos, torturados ou expulsos de seus territórios entre 1964 e 1985”. Fernandes (2018, p.197), “Além disso, com o apoio dos militares, vários indígenas foram mortos e removidos de seus territórios”.

Perseguições, torturas e exílios

Em relação a exposição dos fatos sobre o governo militar, os autores optaram por fazer uma cronologia histórica ressaltando os assuntos tidos de maior relevância no período. Na página 187 foi dedicado a refletir sobre a chegada do presidente Médici

ao poder e a instauração do AI-5, como ato institucional mais cruel e truculento. Também teve evidência o “milagre econômico” não fugindo a regra das demais obras analisadas. O uso da tortura e da violência institucionalizada foi destaque em muitos pontos do texto, os autores relataram constantemente o uso indiscriminado da repressão militar. Fernandes (2018, p.198), “Os órgãos de repressão continuavam prendendo pessoas suspeitas de subversão, que eram torturadas e, em muitos casos, mortas após longas sessões de tortura”. Diferentemente das outras obras analisadas, na página 198, foi exposto a morte do chefe de jornalismo da TV Cultura de São Paulo, Vladimir Herzog. Fernandes (2018, p.198),” O jornalista foi encontrado morto em uma cela do DOI-CODI, em São Paulo, em outubro de 1975. Em janeiro do ano seguinte, o metalúrgico Manuel Fiel Filho foi morto no mesmo local e nas mesmas condições”. Os autores deixaram evidente no texto que a versão oficial de suicídio por enforcamento de ambos não se sustentava.

Quadro 7 – Apresentação da Capa e Descritivo sobre os autores.

	<p style="text-align: center;">HISTORIAR Editora Saraiva</p> <p style="text-align: center;">Quantidade de Volumes: 4 Volumes – 6º ao 9º Ano</p> <p style="text-align: center;">Volume analisado: Volume 4 – 9º Ano</p> <p style="text-align: center;">Autor(es):</p> <p>Gilberto Cotrim, Bacharel em História pela faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – Mack SP. Professor de História na rede particular de ensino e Advogado inscrito na OAB de São Paulo.</p> <p>Jaime Rodrigues, bacharel em História pela faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, Doutor em História Social do Trabalho pela Universidade de Campinas – Unicamp SP. Professor na Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Ex-professor de História nas redes públicas e particulares de ensino.</p>
---	--

Fonte: descritivo presente no próprio livro.

A quinta obra analisada é Historiar da editora Saraiva, de origem brasileira e com início em 1914, pelo senhor Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva, um imigrante português, que fundou no Largo do Ouvidor, em São Paulo, uma pequena livraria destinada ao comércio de livros usados. Em virtude da localização da livraria, muito próxima à Faculdade de Direito do Largo São Francisco, Joaquim Saraiva possuía, a

então denominada "Livraria Acadêmica" que tornou-se conhecida dos professores e estudantes de direito frequentadores da região. No ano 1947 a empresa transforma-se em sociedade anônima, com a denominação Saraiva S.A. A partir de 1970, a empresa passa a editar livros didáticos e paradidáticos. Em 1983, iniciou-se o processo de expansão da rede de estabelecimentos da livraria, com a abertura de diversas lojas em outros estados brasileiros. Já em 1998, a Saraiva conclui a aquisição da editora Atual e passa a comercializar seus produtos por meio da internet. Em 2010, a editora Saraiva se consolida no ramo editorial de livros didáticos para a educação pública.

Apresentação dos Conteúdos

A obra analisada segue o padrão das demais, compondo uma série de quatro volumes para os alunos de 6º a 9º anos. Trabalharemos com volume quatro, no qual se encontra o conteúdo referente a ditadura militar no Brasil. Foram dedicados pelo autor dois capítulos intitulados de "Ditadura civil-militar" e "Construção da cidadania", subdivididos em 9 subtítulos, sendo eles: "Militares no poder", "Governo de Castelo Branco (1964-1967)", "Governo de Costa e Silva (1967-1969)", "Governo Médici (1969- 1974)", "Governo Geisel (1974-1979)", "Governo Figueiredo (1979-1985)", "Balanço social e econômico", "Luta por Democracia" e "Governo Sarney".

Na apresentação do livro, os autores, afirmam o mesmo ser um material ético democrático e inclusivo, que dialoga com seus leitores apresentando caminhos para a construção da cidadania como responsabilidade coletiva. Também ressaltam que obra promete ampliar a consciência por meio da reflexão histórica propondo uma interessante imersão mediada pela leitura que levará o aluno a pensar seu papel transformador da realidade.

No início do capítulo 10 na página 150, observamos a descrição sobre a chegada dos militares no poder de forma resumida e com poucas informações. Os autores apenas mencionam que a cúpula das forças armadas assumiram o governo do país.

Os autores claramente atentam-se principalmente nos assuntos políticos e econômico do regime. Nas páginas 153, 154 e 155, foram expostos os cinco presidentes daquele período correspondentes de 1964 à 1985, colocando-os de forma cronológica, no qual se dedicam privilegiar as medidas tomadas nos governos de Castelo Branco, Costa e Silva e Médici, totalizando 3 páginas para isso, como pode

ser observado a seguir: Cotrim (2018, p. 153), “O primeiro militar a ocupar a presidência foi o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1900- 1967) [...] seu governo foi imediatamente reconhecido pelos Estados Unidos e pelos grandes empresários”. Cotrim (2018, p. 154), “Em 1969, Costa e Silva deixou a presidência por questões de saúde [...] assim uma junta militar governou o país por quase dois meses”. Cotrim (2018, p. 155), “O governo Médici foi considerado os anos de chumbo do período militar [...] em vários espaços sociais sentia-se o peso do autoritarismo”.

Foram utilizados gráficos e tabelas para análise e reflexão aos temas mencionados. Em especial, diferentemente das outras obras analisadas, os autores trouxeram na página 157 uma charge que foi publicada no jornal *O Pasquim* em 1970, no qual satiriza e denuncia a censura durante o regime militar. Cotrim (2018 p. 157), “*O Pasquim* foi um jornal semanal lançado em 1969, na cidade do Rio de Janeiro, em reação ao AI-5 [...] eles utilizavam o humor para criticar o regime militar, o moralismo e os grandes veículos de imprensa”.

A economia do período teve considerável destaque na obra. A página 158, foi dedicada para abordar o “milagre brasileiro”. O governo Médici foi descrito como um período de grande desenvolvimento econômico graças ao aumento da produção industrial e crescimento das exportações como pode ser observado no trecho a seguir: Cotrim (2018, p.158), “Nesse período ocorreram investimentos nos transportes (expansão das rodovias), na produção de energias (construção de hidrelétricas) e na área das comunicações”. O arrocho salarial como tentativa de controle da inflação foi lembrado. O aumento da inflação e o crescimento da dívida externa também ganharam destaque de 3 parágrafos. Cotrim (2018, p.158), “O milagre durou pouco, pois tinha como uma de suas bases o mercado externo favorável e os empréstimos internacionais”.

Na página 161, intitulada de “Balanço social e econômico”, finalizando o capítulo 10, os autores apresentam uma espécie de balanço geral socioeconômico sobre os impactos que o regime militar provocou na sociedade brasileira, sobretudo nos mais pobres que ficaram excluídos da distribuição de riquezas. Os autores construíram uma peculiar comparação entre a economia brasileira do período e uma receita de bolo que não cresceu da forma como deveria. Observamos o trecho a seguir: Cotrim (2018, p.161), “Quanto a distribuição de renda, o ministro da época Delfim Neto dizia que: “era preciso fazer o bolo crescer para depois dividi-lo” [...] no

entanto, o crescimento da economia não melhorou a renda da maioria dos brasileiros [...] o bolo cresceu, mas suas maiores fatias ficaram nas mãos de poucos”.

No capítulo 11, denominado “A construção da cidadania”, o autor dedica a página 164 inteira para apresentar o processo de transição à democrática ocorrida na década de 1980, juntamente com as dificuldades enfrentadas nesta nova fase. Cotrim (2018, p. 164), “[...] o Brasil passou por um processo de redemocratização [...] campanhas populares pediram a volta das eleições diretas e uma nova constituição”.

O texto enfatizou que mesmo com a chegada da democracia, pouca coisa mudou para a população que era assolada por graves problemas econômicos, políticos e sociais, como a corrupção, desigualdade e violência. Neste sentido, ficou claro que o ano de 1985 não representou uma ruptura bruta com o passado recente da ditadura militar.

Para o movimento das Diretas já, foram reservados três breves parágrafos, o texto sinalizou que mesmo com a articulação do movimento, a emenda constitucional não foi aprovada decepcionando muitos brasileiros. Cotrim (2018, p. 164), “Apesar das campanhas, políticos ligados à ditadura impediram a aprovação da emenda constitucional que estabelecia as eleições diretas, proposta pelo deputado federal Dante de oliveira”.

Os autores dedicaram 4 parágrafos para explanar sobre a promulgação da nova constituição de 1988, destacando que: Cotrim (2018, p. 164), “Consolidando a redemocratização do país, essa constituição vigente até os dias de hoje, foi considerada a mais democrática da história do Brasil, em função disso, ficou conhecida como constituição cidadã”.

Avanços dos direitos civis e o reconhecimento as liberdades individuais tiveram evidência no texto. Para os autores a Constituição também criou normas importantes de proteção ambiental e reconheceu direitos dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

Uso do termo Golpe Militar

Não foi utilizado em momento algum no corpo do texto o termo golpe militar apesar do título do capítulo ser “ditadura civil-militar”. Cotrim (2018, p. 150), “Nessa época a democracia do período anterior foi interrompida”. No entanto, é interessante observarmos que o autor deixou claro que o início da ditadura militar no Brasil recebeu apoio de setores civis. Cotrim (2018, p. 150), “O poder ficou concentrado sobretudo

no alto comando militar e também na burocracia de Estado que era composta majoritariamente por civis”. O livro apresenta o período como sendo tempos de repressões, porém sem grandes aprofundamentos reflexivos.

Movimentos de Resistência

Em relação ao movimento de luta armada e guerrilha, foram dedicados penas três breves parágrafos, denominados “confrontos violentos”, como pode ser observado a seguir: Cotrim (2018, p. 155), “Diante do autoritarismo alguns grupos de esquerda iniciaram a luta armada contra o governo [...] o governo reagiu duramente contra seus opositores, que foram chamados de terroristas”. Os Autores também enfatizaram que era usual do movimento de resistência e luta armada o sequestro de diplomatas e assaltos a banco para forçar a libertação de presos políticos. Já a participação feminina no movimento não foi mencionada.

Já os movimentos de contracultura, os autores não abordaram de forma clara, somente foram reservados dois breves parágrafos na página 156, no qual descrevem sem maior problematização que intelectuais e artistas organizaram protestos contra o autoritarismo dos governos militares.

. Também não foram mencionados os movimentos operários e estudantis. O movimento indígena e sua resistência contra a ditadura, também não obteve espaço dedicado para que pudesse evidenciar os indígenas que foram perseguidos e mortos pelo regime. A resistência cultural nas artes, os movimentos de arte engajada, o tropicalismo e a música popular brasileira não tiveram espaço devido no corpo do texto. Na página 156, apenas dois parágrafos foram dedicados para resumir que artistas, músicos, professores e intelectuais lutaram contra a censura.

Perseguições, torturas e exílios

Em relação as vítimas das perseguições, prisões, exílios, torturas e mortos pelo regime, observamos que não foi dedicado espaço na obra.

Através dos temas expostos percebeu-se uma história política e econômica linear exclusivamente como estudo do passado, uma espécie de causa e consequências de fatos históricos sem maior problematização, fugindo da proposta inicial feita na apresentação.

3.3 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS LIVROS ANALISADOS

Antes de iniciarmos este importante capítulo do texto, precisamos aqui registrar a importância da pesquisa acadêmica e das publicações científicas que servem como base teórica para outros textos científicos que vão surgir. O tema dessa pesquisa não se dá de modo inédito, o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático é um programa ativo e a cada ano passa por atualizações em seus meios de avaliação dos livros, então encontramos publicações dentro do tema desde quando houve o surgimento do programa e sempre encontramos publicações recentes sobre o tema, o que reforça mais ainda a importância do mesmo.

Levando isso em consideração, foi feita uma pesquisa em dois importantes repositórios digitais de livre acesso na internet, são eles o SciELO e o *Google Scholar* (Google Acadêmico), em busca das publicações sobre o tema.

Tabela 3: Resultados da pesquisa das palavras-chaves nos mecanismos de busca.

Mecanismos de Busca	Palavras Chaves	Resultados
SciELO	Ditadura + nos + livros + de + História	06
	PNLD	37
	Análise PNLD	22
	PNLD História	08
	Análise de livros + PNLD + História	01
Google Scholar	Ditadura + nos + livros + de + História	116.000
	PNLD	25.100
	Análise PNLD	21.100
	PNLD História	19.300
	Análise de livros + PNLD + História	16.600

Fonte: o próprio autor.

Nota-se que no repositório *Google Scholar* os números de publicações excedem ao repositório SciELO, visto que a ferramenta do *Google* reuni publicações em diferentes sites e revistas que possuem página na internet.

Para melhor compreensão do tema aqui tratado, foram analisadas pesquisas prévias sobre temáticas análogas ao atual como o estudo de Juliana Miranda Filgueiras com o título: **A Educação Moral e Cívica e sua Produção Didática:1969-1993**, aonde a autora faz uma análise de diversos livros que eram usados no período

de 1969 a 1993, na disciplina de Educação Moral e Cívica, livros esses que faziam parte dos programas curriculares oficiais. Outra pesquisa de extrema importância foi a Dissertação para obtenção de Título de Mestre de Cristina Adelina Assunção com o título: **A Ditadura Militar retratada nos Livros Didáticos de História do Brasil de 1964 a 1985**, no qual a autora analisa livros de História do Brasil buscando observar se em seus textos há correspondências com preceitos da Ideologia de Segurança Nacional com o currículo oficial. Outro exemplo é a Dissertação para obtenção de Título de Mestre de Mariane Pizarro de Sousa com título **Entre a ausência e a representatividade: Gênero e Mulheres nos livros didáticos de História**, nesse texto a autora faz a análise de 12 livros didáticos de História, que foram produzidos com as orientações do PNE – Programa Nacional de Ensino e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular de 2014, delimitando sua análise no comportamento dos livros na apresentação em relação ao gênero e principalmente as mulheres nos livros de História, traçando discussões a respeito da importância da mulher e como os livros negligenciam e muitas vezes não apresentam as mulheres que fazem parte de grandes e importantes momentos da História.

Temos como exemplo também o artigo para o XXIX Simpósio Nacional de História de autoria de Ellen Natucha Pedroza Bezerra, com título **A Ditadura Militar nos livros didáticos: História e memória nos manuais de ensino de 1976 e 2016**, que buscou analisar as narrativas apresentadas pelos livros didáticos entre 1976 e 2016 sobre a ditadura militar, o artigo monográfico de especialização de Rebeca Ramos Paloma com título **A Ditadura civil e militar nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental**, onde a autora compara dois livros visando destacar as diferenças nas produções dos livros didáticos, inclusive um dos livros por ela analisado é o Projeto Araribá Mais História, livro aqui também analisado. E também o artigo **A ditadura militar narrada nos livros didáticos de história** de autoria de Osvaldo Rodrigues Junior e Leticia Seba, publicado na revista História & Ensino da UEL – Universidade Estadual de Londrina, que tem como objetivo analisar as narrativas sobre o golpe e a ditadura militar no Brasil nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017.

Por fim e talvez o mais importante texto, que embasou as análises comparativas e a apresentação das mesmas através de gráficos, o artigo das autoras Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca com o título **O Livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD 2005**, além de subsidiar a análise

comparativa dos livros aqui escolhidos, esse artigo foi o primeiro contato com o tema escolhido para esse texto e serviu como inspiração para delimitação dos itens a serem analisados.

Conhecendo agora as fontes teóricas inspiradoras para este texto no próximo subcapítulo traremos a parte mais importante do trabalho que é a análise comparativa dos livros escolhidos, trazendo primeiramente uma análise em forma de texto corrido, posteriormente apresentamos dois quadros comparativos, o primeiro ilustra o comportamento de apresentação do tema e o segundo já apresenta os assuntos de grande importância dentro do tema que estão presentes e os que não estão nos livros analisados. No final é apresentado as análises em gráficos baseados nos conceitos definidos como paradigma cognitivista e paradigma informativo segundo as autoras Miranda e Luca (2004).

3.3.1 Análises Comparativas dos livros escolhidos

Antes de iniciarmos as análises iremos reduzir os nomes dos livros: Geração Alpha se tornará somente Geração, Inspire História somente Inspire, Piatã permanecerá com o mesmo nome, Projeto Araribá Mais História se tornará Araribá e o Historiar também permanecerá com o mesmo nome, essa alteração tornará a compreensão do texto e escrita mais fácil ao leitor.

Em comparativo entre os livros Geração e Inspire, observamos que o Inspire dá destaque de pelo menos uma página aos vários movimentos de resistência e resistência indígena. Em contrapartida o livro Geração não fala sobre o movimento indígena nem os indígenas que foram mortos e torturados, já o Inspire por sua vez destaca a importância do movimento indígena na resistência contra o regime.

O livro Geração tem preferência na abordagem política e econômica, enquanto o Inspire traz questões sobre perseguições, exílios e torturas, trazendo um conteúdo mais reflexivo. Mas ambos, não citam Golpe Militar, o Geração usa o termo “golpe” somente no título, já o inspire usa o termo "ditadura civil-militar".

Em contrapartida ambos ofertam textos aos alunos sobre outras ditaduras, como textos complementares aos estudos.

Em comparativo aos demais livros o Inspire História é o único que traz Mapas Mentais em forma de resumo para os alunos.

Analisando o livro Piatã e fazendo um comparativo com os demais livros apresentados, os autores utilizam o termo “golpistas” quando se referem aos militares, no entanto, não citam “Golpe Militar”, porém, a palavra “golpe” é utilizada mais vezes do que em comparação ao livro Geração.

Além disso, no livro Piatã, através dos temas expostos, percebeu-se uma história econômica e política linear de fatos históricos sem grandes reflexões e aprofundamentos para os alunos, em parte, pode-se dizer que o livro apresentou uma narrativa muitas vezes omissa ao explorar determinados assuntos. Em relação aos movimentos de resistência e luta contra a ditadura, não obtiveram o devido espaço na obra.

O livro Piatã está presente somente no PNLD 2017, construindo essa análise foi possível perceber que o livro deixa muito a desejar na abordagem de temas importantes, como a resistência feminista, os mortos, exilados e torturados e acaba por dar mais destaque sobre os planos econômicos. Já em comparação aos demais, não apresentou outras ditaduras, nem trouxe textos complementares.

Em comparativo as demais obras analisadas, O livro Piatã dedicou a página 192, para descrever o histórico e o trabalho realizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Os autores privilegiaram a luta de resistência do movimento que mesmo clandestino não deixou de discutir os problemas da educação no país e definir formas de lutas. Fernandes (2018, p. 192), “O último congresso clandestino da UNE aconteceu em 1968, no município de Ibiúna, no interior de São Paulo. Descobertos pela polícia, mais de 700 estudantes foram presos. Depois disso, a repressão do governo militar ao movimento estudantil se intensificou. Muitos estudantes foram presos e mortos pela ditadura, e alguns tiveram de deixar o país”.

Diferentemente das demais, na obra Araribá, foram mencionados os Movimentos Negro e de populares em resistência à ditadura, dando voz a personagens pouco explorados pelos demais livros, inclusive este livro apresenta uma linguagem mais livre e reflexiva sobre o tema. Assim como os livros Inspire e Piatã, este livro também apresentou textos sobre a Constituição.

Juntamente aos livros da Geração e Inspire, o Históriar trouxe informações sobre as outras ditaduras na América Latina, sobre os movimentos indígenas e sobre a tortura, mas não fala da participação feminina nestes movimentos de resistência.

Em um comparativo com as outras obras, sobre o uso do termo “golpe”, pode se dizer que o mesmo durante os dois capítulos dedicados para trabalhar o assunto

ditadura militar, não foi utilizado nenhuma vez. Também não foi verificada utilização do termo golpe civil-militar ou militares golpistas, sendo assim, esse é o único livro em comparativo aos demais que não usa nenhum dos termos usados pelos anteriores, principalmente o termo “golpe”.

O livro Araribá dedicou espaço para abordagem da chegada do Presidente Medici ao poder, a criação do AI-5, construção de Brasília e surgimento da Bossa Nova, sendo o único livro que evidenciou essas informações de todas as obras analisadas.

Deste modo, por meio da análise, pode-se dizer que diversos personagens invisíveis da história tiveram espaço reservado no texto. Os autores cumprem com clareza os objetivos propostos na apresentação do livro, pois elencam diversos temas silenciados referentes ao assunto estudado, desta forma, trouxe à tona personagens muitas vezes esquecidos na memória sobre a ditadura militar no Brasil. A obra além de apresentar uma escrita completa, com diferentes pontos de vista, tornou o conteúdo reflexivo e problematizado para o aluno.

Em comparativo a todos os livros aqui analisados, pode-se dizer que o livro Historiar apresentou uma narrativa histórica por vezes omissa ao explorar determinados assuntos. Não trouxe informações sobre como os militares chegaram ao poder. Em relação aos movimentos de resistência e a visão dos vencidos, estes por sua vez, não obtiveram o devido espaço. A obra apresentou em seus textos um comportamento de omitir fatos importantes sobre a ditadura. São simplesmente pequenas citações e lembretes dos movimentos sociais surgidos no período que de longe são explorados da maneira como deveriam. Trazendo inclusive a definição da ditadura como “Tempos de Repressão”, porém sem aprofundamentos e muito menos sem reflexões sobre tudo o que ocorreu.

Pensar na escolha dos livros após as entrevistas e a análise dos dados estatísticos do Ministério da Educação, nos leva a outro momento que é a escolha do que analisar dentro dos livros escolhidos, escolher os exercícios levaria essa pesquisa a outras linhas de discussões que não seria o objetivo que estamos propondo com a mesma.

Na primeira leitura dos livros dentro do tema ditadura, alguns fatores acabaram chamando a atenção, seja pela presença ou não de alguns assuntos que de fato até hoje sabemos que foram importantes na ditadura, e conforme dava andamento a leitura percebia que os livros se assemelhavam em alguns momentos e

comportamentos de apresentação de conteúdo, mas ainda assim, sentia a falta de muitos assuntos dentro do tema ditadura.

Além disso, no primeiro contato com os manuais guias do PNLD, percebemos que os avaliadores levam muito em consideração a apresentação textual do conteúdo, principalmente na presença de informações verdadeiras sobre o tema, dentro dos textos dos capítulos, sendo que muitas vezes os livros são reprovados por trazerem informações falsas.

Sabendo da importância da formação do ser crítico e reflexivo, optou-se por analisar o corpo textual das unidades, fazendo um comparativo sobre a presença ou a falta de assuntos importantes a serem tratados, tendo por base a importância para o Ministério da Educação do conteúdo dos livros que são distribuídos nas escolas do país, e a necessidade dos educadores em conhecer o comportamento dos livros e das editoras em relação a apresentação de grandes assuntos aos alunos.

Com isso, a nossa proposta a seguir é apresentar dois quadros comparativos entre os livros analisados, um mais abrangente sobre os temas escolhidos como critério de comparação entre as obras, e outro quadro mais objetivo trazendo a presença dos temas norteadores dentro de cada obra analisada, lembrando que nesse último quadro o campo com o “X” indica a presença do assunto dentro dos livros e os espaços em branco indica a falta do assunto dentro dos livros.

Quadro 8 - Comportamento dos livros em relação aos itens escolhidos para serem analisados e utilizados como comparativos entre eles.

	GERAÇÃO	INSPIRE	PIATÃ	ARARIBÁ	HISTORIAR
Apresentação do conteúdo	Cronológica	Abriu a Unidade com as ditaduras da América Latina.	Cronológica	Cronológica	Cronológica
Quantidade Capítulos	Uma unidade subdividida em dez temas.	Uma unidade subdividida em quatro temas.	Dois capítulos e subdivididos em sete temas	Dois capítulos	Dois capítulos e nove subtítulos.
Uso da palavra "GOLPE"	Somente no título de um texto proposto para análise.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.
Movimentos de Resistência	Reservou um pequeno quadro ao movimento feminista. Não abordam de forma direta os demais grupos de resistência	Aborda boa parte dos movimentos,	Não abordou de forma direta. Não oferta espaço para reflexão e problematização.	Movimento negro, popular, indígena	Não abordou de forma clara.
Perseguições, torturas e exílios.	Abordou o tema de forma sutil, omitiu muitas vezes esse item.	O tema ganha bastante destaque.	Não abordou.	Destaque para o uso da tortura e da violência institucionalizada.	Não abordou.

Fonte: o próprio autor

Quadro 9 - Comparativo da presença dos principais temas dentro dos livros analisados

	GERAÇÃO	INSPIRE	PIATÃ	ARARIBÁ	HISTORAR
CONTEÚDO DE FORMA CRONOLÓGICA	X	X	X	X	X
SEPARA O CONTEÚDO EM CAPÍTULOS	X	X	X	X	X
USA A PALAVRA GOLPE	X				
MOVIMENTO DE RESISTENCIA FEMINISTA	X	X		X	
MOVIMENTO DE RESISTENCIA INDÍGENA		X		X	
MOVIMENTO DE RESISTENCIA POPULAR		X		X	
MOVIMENTO DE RESISTENCIA NEGRO				X	
TORTURA/ PERSEGUIÇÕES/ EXÍLIOS	X	X		X	

Fonte: o próprio autor

Assim, identificamos que alguns acontecimentos são privilegiados, como é o caso da apresentação cronológica dos 5 Presidentes do Brasil da época e que memórias e personagens emergem com mais força que outras na narrativa desse período, destacando muito a economia.

Retomando as categorias genéricas que as autoras Miranda; Luca (2004), trazem a respeito dos livros por elas analisados e encaixando a essa análise, podemos encaixar na categoria *paradigma informativo*, os livros Piatã da Editora Positivo, Geração Alpha da Editora SM e Historiar da Editora Saraiva, visto que esses livros após análise comparativo, percebeu-se a ausência de informações importantes sobre a ditadura, que remetem a algo mais reflexivo sobre o que foi a ditadura, bem como falta textos complementares sobre movimentos de resistências, exílios e torturas, demonstrando assim uma linguagem mais tradicionalista, não valorizando o tema e somente o apresentado em caráter informativo.

Dentro do paradigma cognitivista temos os livros Inspire História da Editora FTD e Araribá Mais da Editora Moderna que são livros que apresentam conteúdos mais reflexivos e uma escrita mais completa, inclusive nota-se uma escrita mais livre, dando voz a personagens esquecidos e talvez omitidos pelos outros livros. A valorização do processo de aprendizagem pelos alunos é tão valorizada em ambos os livros que no caso do Inspire os autores trouxeram um modelo diferenciado de resumo, que são os mapas mentais, enquanto o livro Araribá, traz componentes ao tema que não são tão explorados. Portanto, percebemos que mesmo os livros sendo produzidos em tempos “modernos e atuais”, ainda se mantém comportamentos mais tradicionalista favorecendo a grandes grupos que ainda existem.

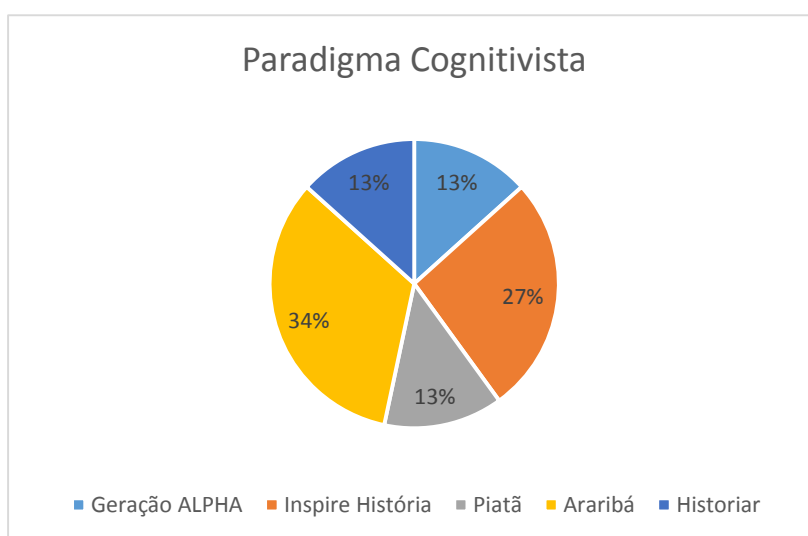
Posteriormente a esses dois quadros comparativos, construímos alguns gráficos de setores, que serão responsáveis por demonstrarem de forma quantitativa o comportamento dos livros baseando-se na proposta de Miranda; Luca (2004).

Nessa proposta Miranda; Luca (2004), trazem sua análise pautada em dois paradigmas, sendo eles o *paradigma informativo* e *paradigma cognitivista*. Fazendo uma rápida retomada sobre a conceituação desses dois paradigmas, temos o paradigma informativo que foca na obtenção do conteúdo, não valorizando o processo cognitivo de obtenção do conteúdo, e o paradigma cognitivista, paradigma esse que respeita o processo cognitivo de obtenção do conteúdo, construindo um diálogo com aquilo que o aluno sabe e aquilo que o aluno vai aprender.

E tomando por base essa análise do textos, perceberemos características que poderão classificar os livros dentre os paradigmas propostos por Miranda; Luca (2004), justificando mais ainda o argumento da apresentação de informações de forma verídica e completa aos nossos alunos.

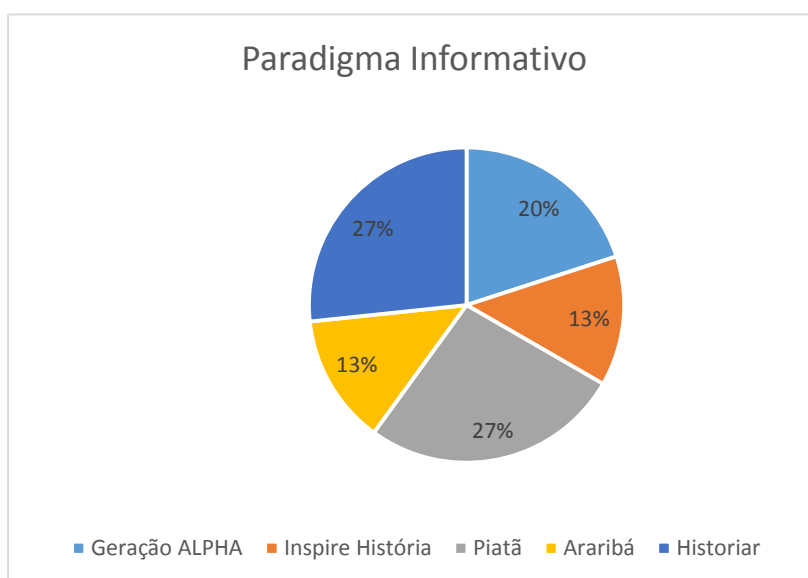
Os dois primeiros gráficos levam em consideração o comparativo entre os cinco livros dentro de cada paradigma.

Gráfico 1 – Porcentagem do Paradigma Cognitivista dos livros analisados



Fonte: o próprio autor.

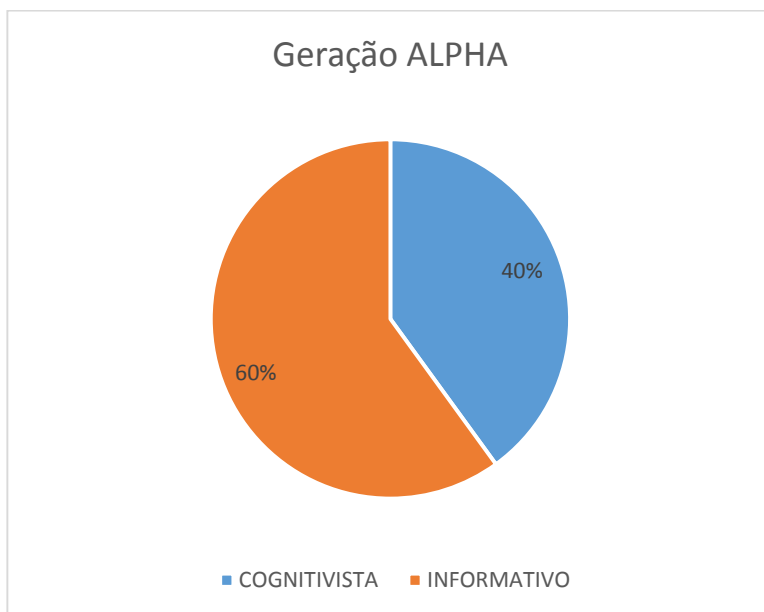
Gráfico 2 – Porcentagem do Paradigma Informativo dos livros analisados



Fonte: o próprio autor.

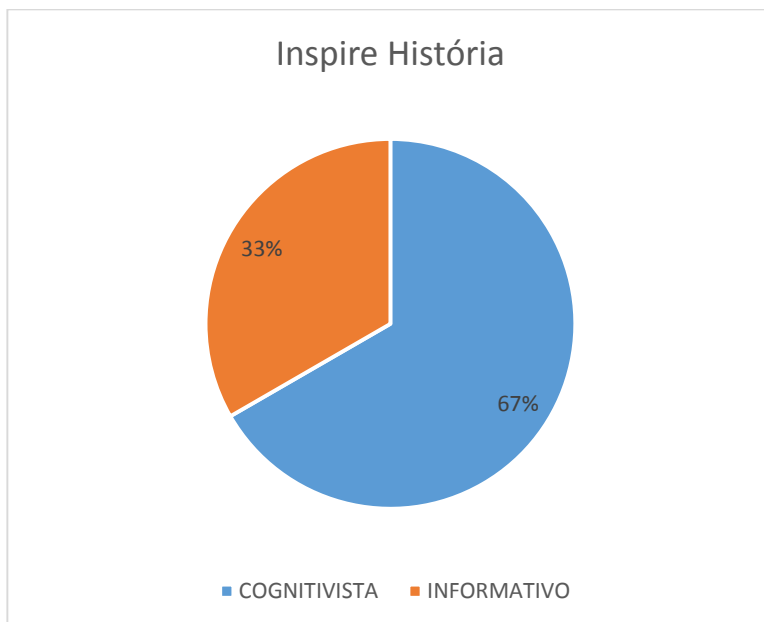
Já os próximos gráficos são as análises dentro da proposta de Miranda; Luca (2004), só que apresentado de forma individual para cada livro.

Gráfico 3 – Porcentagem do Paradigma Informativo e Cognitivista do livro Geração ALPHA.



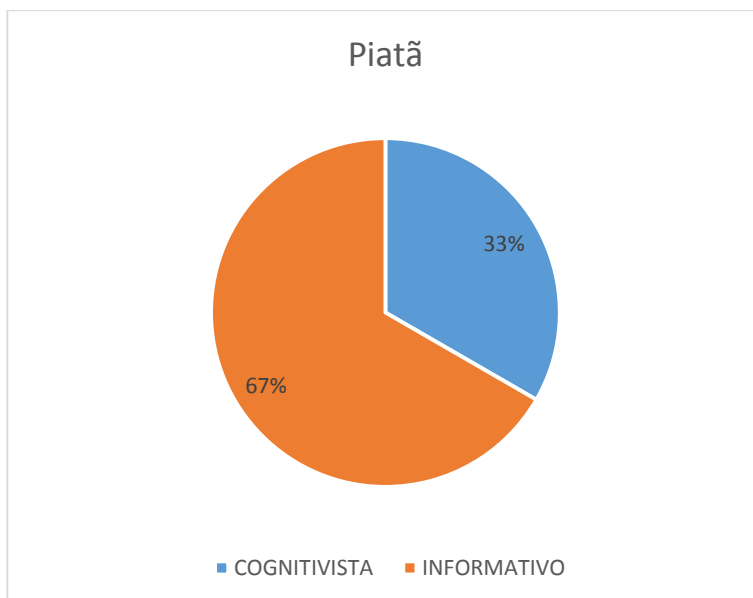
Fonte: o próprio autor.

Gráfico 4 – Porcentagem do Paradigma Informativo e Cognitivista do livro Inspire História.



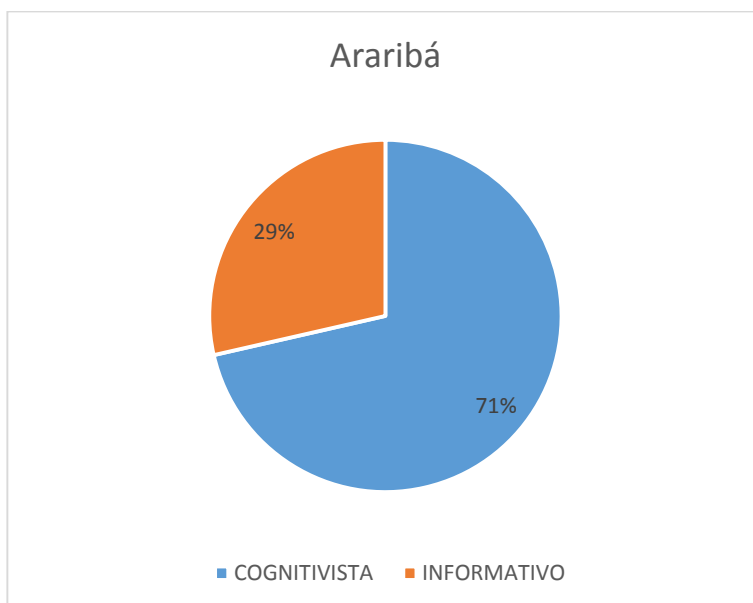
Fonte: o próprio autor.

Gráfico 5 – Porcentagem do Paradigma Informativo e Cognitivista do livro Piatã.

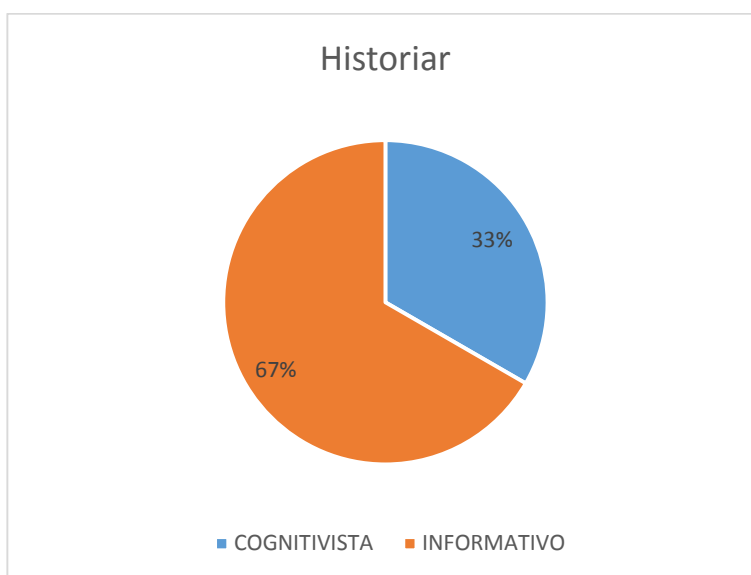


Fonte: o próprio autor.

Gráfico 6 – Porcentagem do Paradigma Informativo e Cognitivista do livro Araribá.



Fonte: o próprio autor.

Gráfico 7 – Porcentagem do Paradigma Informativo e Cognitivista do livro Geração ALPHA

Fonte: o próprio autor.

O livro didático é um recurso instrucional para a efetivação do ensino e aprendizagem no ambiente escolar, cujo papel é revelado para além das suas propriedades pedagógicas, já que é carregado de valor ideológico, muito próprio do tempo em que é produzido. Na cultura escolar, o livro precisa ser entendido em sua complexidade, pois ocupa função de grande valor para o ensino, criando condições materiais para a ocorrência do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula.

Nessa perspectiva, refletimos o livro didático como um instrumento que pode significar um lugar de memória, com seus textos e imagens que representam e evocam um passado que não foi vivido pelo aluno, no entanto ele pode se sentir envolvido e integrante àquele momento ou a um determinado grupo, construindo inclusive laços de identidade.

As cinco obras analisadas não apresentam a construção de uma visão sobre ditadura militar no Brasil de forma homogênea, mas algo muito mais complexo em virtude da diversidade de ideias e interpretações divergentes entre os autores, sendo assim, muitos assuntos relacionados ao período estudado ainda permanecem obscuros e com muitas lacunas que precisam ser preenchidas.

Ao analisar os cinco livros didáticos utilizados atualmente em escolas da rede pública, sendo estes, uma pequena amostragem do que é ofertado pelo mercado editorial às escolas brasileiras, podemos pontuar que os livros didático são materiais carregados de ideologias e sua escrita varia muito de acordo com a formação

ideológica de cada autor. Portanto, mesmo com o crescimento e o surgimento de novas pesquisas, ainda prevalecem nos conteúdos apresentados um discurso de acontecimentos cronológicos e factuais que nos contribui para a compreensão de que nenhuma obra didática é, portanto, incólume.

4. TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

4.1 A IMPORTÂNCIA DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta sessão apresentaremos a proposta de desenvolvimento e aplicação do produto educacional. Iniciaremos, portanto, com uma breve discussão teórica sobre as “Tecnologias Digitais e a Educação”, em seguida, apontaremos os resultados da aplicação do objeto virtual.

Em nosso mundo atual muito se discute sobre as contribuições das tecnologias nos espaços educativos, principalmente na Educação Básica. Muitos de nós educadores trazemos conosco inquietações e reflexões sobre em que efetivamente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) contribuem no desenvolvimento da aprendizagem do alunado na escola. Nossos docentes e pesquisadores da educação têm percebido e trazido para discussão a importância das tecnologias para a aprendizagem na atualidade, neste sentido, pensar no processo de ensino- aprendizagem sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade contemporânea. Em outras palavras, a escola, como espaço de formação humana de indivíduos críticos e autônomos, não pode estar alheia aos acontecimentos e a realidade vivenciada na sociedade, isso porque ela própria integra essa sociedade.

Sendo assim, é sabido a existência de um conflito de realidades, no qual muitas escolas e professores ainda se baseiam em metodologias obsoletas de ensino, mesmo coexistindo no mesmo ambiente de trabalho um laboratório de informática com computadores de última geração que podem servir como um excelente amparo para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Em muitas realidades escolares é visto educandos que chegam às escolas com celulares modernos e preferem estar utilizando suas redes sociais durante as aulas, ao invés da interação e conexão com os conteúdos elencados pela escola como importantes para sua formação.

Muitos docentes ainda enxergam o processo de ensino-aprendizagem apenas com a lousa e giz, e assim acabam por perpetuar um modelo de ensino já desgastado e não significativo, que pouco contribui para o processo de formação de nossos discentes. Neste sentido, vale destacarmos ainda que existem muitos desafios não

superados pelas instituições de Educação Básica, sendo um deles, a falta de conhecimento e treinamento em mídias digitais. Esse pode ser um dos maiores fatores que têm contribuído para a não utilização adequada das novas tecnologias disponíveis nas atividades de ensino e aprendizagem. Para tanto, o perfil do professor esperado para atender as necessidades da sociedade atual, aproxima-se mais da figura de um instigador/mediador do que de um transmissor de conhecimentos. Isso porque a formação de sujeitos críticos e dotados de competências como a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de resolver problemas tornam-se atributos indispensáveis para atuação na sociedade atual, (TERUYA, 2006).

Na sociedade da informação e do conhecimento a educação escolar disputa a atenção dos alunos com outros espaços sociais mais atraentes e dinâmicos, e é nesse momento que o papel do professor deve ser repensado para desenvolver alternativas metodológicas que permitam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, (ALTOÉ, 2003). Assim sendo, na escola, ainda encontramos muita resistência em relação ao uso do aparelho celular em sala de aula. Muitos discentes usam suas redes sociais durante as aulas, às vezes ligam e recebem ligações sem o professor perceber. Neste sentido, Bariani (2011), nos alerta que existe uma grande discrepância entre o papel interativo do indivíduo desempenhado fora das salas de aula em meio aos ambientes virtuais (os adolescentes “nativos digitais”) e entre o posicionamento usualmente passivo ao qual o estudante é condicionado (na sala de aula).

É importante salientarmos que numa sociedade globalizada repleta de informações que surgem de todos os lados é comum a alienação por parte da juventude, despreparada para conviver com os desafios desse tempo. De acordo com Silveira e Bazzo (2009, p.183), “é necessário fazermos uma avaliação crítica sobre a tecnologia, sua constituição histórica e sua função social, no sentido de não só compreender o sentido da tecnologia, mas também de repensar e redimensionar o papel da mesma na sociedade”.

Para Almeida e Silva (2011, p.4):

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital.

De acordo com Lutz (2014), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, em especial na área da informática, estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, sendo que aqueles que não se adaptarem a essa nova realidade, correm o risco de serem considerados analfabetos digitais, para evitarmos tal situação, devemos pensar as escolas como o ambiente responsável para preparar e desenvolver este aluno como cidadão crítico e ativo na sociedade. Devemos enquanto docentes atuantes nas instituições escolares observar a necessidade de seguir o ritmo do desenvolvimento tecnológico, colocando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação a favor da aprendizagem para quebrar barreiras e ajudar os sujeitos na construção de novos saberes, o que implica agregar as mudanças sociais ao ambiente escolar.

Nesse processo, percebe-se que aqueles responsáveis por mediar essas tecnologias precisam ser capacitados para tal ofício. Cabe lembrar que um ponto importante a ser discutido, paira sobre a formação profissional do professor, essa que não pode acontecer apenas na graduação, mas deve ter continuidade para oferecer condições aos professores de apropriarem-se da teoria e relacioná-la com a prática. Acreditamos que a melhoria do processo educativo se dá também pelo investimento na formação continuada do professor. Segundo Barros e Moraes (2002), para que a qualidade do processo educativo ocorra torna-se necessário que a formação do professor seja repensada a fim de atingir a profissionalização dos educadores e o desenvolvimento de sua criticidade.

Há uma necessidade de focar na formação dos educadores para que eles compreendam como podem agregar tais ferramentas ao seu processo de ensino e aprendizagem, e desta forma repensar sua prática perante os alunos.

Neste sentido, observamos que:

Há uma necessidade real de que os educadores comprometidos com o processo educativo se lancem à produção ou assimilação crítica de inovações de caráter pedagógico, podendo, assim, aproveitar o estreito espaço de movimento existente no campo educacional, para gerar mudanças que não sejam simples expressões da modernidade. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p.24).

Nesta vertente, Alarcão (2001), afirma que a formação continuada do professor é uma exigência, pois não termina, principalmente neste contexto em que as tecnologias se transformam rapidamente. A autora ainda aponta a necessidade das escolas repensarem suas propostas, inclusive dos espaços formativos que precisam priorizar momentos de atualização e de reconstrução de concepções, de forma que

os educadores possam não apenas “dominar” o uso de um recurso tecnológico, mas possa transpor didaticamente, com a utilização de mídias e tecnologias diversas, os conteúdos curriculares rotinas pedagógicas. Para tanto, pensar na formação contínua do educador se faz necessário e urgente, possibilitar um espaço em que não aprenda apenas a lidar com as tecnologias, mas que possa refletir e ao mesmo tempo aprender a transpor esta aprendizagem em uma linguagem que possa estar conectada aos diversos modos de aprender dos educandos no século XXI, conhecido como a era das conexões. Neste sentido, além de dominar o conteúdo que ensina e de buscar a mais adequada metodologia para trabalhá-lo, o professor atualmente deve ser capaz de se “apropriar das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, não apenas decifrar os códigos, mas também estar munido de uma interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos diversos meios de comunicação”, (TERUYA, 2006, p.81).

4.2 PROCEDIMENTO PARA ELABORAÇÃO DO PRODUTO

Esse tutorial foi elaborado com base nos estudos realizados no aplicativo, por meio de elaboração e testes de atividades, aplicação das mesmas, produzindo experiências que colaboraram para sua composição.

Na busca por inovação, chegamos então ao *Sway*, *software* do pacote *Microsoft Office* que permite a combinação de textos e mídias em uma apresentação. É gratuito para alunos e professores que possuem uma conta de *e-mail Microsoft* e de muito fácil utilização. O *Sway* é um aplicativo (*app*) da empresa *Microsoft* utilizado no mundo todo, é interativo e não exige conhecimento técnico avançado para a sua utilização. Possui vários temas prontos e, caso o professor prefira, poderá criar todo o tema da sua apresentação ou modificar os temas disponíveis pelo aplicativo. Esta é mais uma vantagem do *App*, o usuário não precisa de conhecimentos avançados em design.

O produto se resume em duas sequências didáticas desenvolvidas no aplicativo *Sway* destinado, desta forma, aos docentes que atuam nos 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, e também a todos os professores que de um modo geral queiram adaptar seu conteúdo para aplicar neste formato.

O livro didático de História do 9º ano contém a temática sobre a ditadura militar, assunto este, que é objeto de estudo em nossa pesquisa, no qual se faz pertinente

criarmos uma maior reflexão e problematização sobre quais assuntos são recorrentes ou silenciados referente ao tema.

Com o intuito de enriquecer o ensino de História sobre ditadura militar frente as possíveis lacunas encontradas nos livros didáticos, foi realizado um levantamento e seleção de conteúdos que contemplem o assunto, desta forma, o produto denominado **Memórias da História**, será destinado aos docentes sanando as lacunas encontradas no objeto de estudo por meio da inserção de temas de grande pertinência, mas ausentes nos materiais didáticos no formato de uma sequência didática paralela ao conteúdo programático do 9º ano. É interessante destacarmos que o produto teve como intuito ao final da pesquisa, ser trabalhado de forma conjunto com o livro didático nas aulas de História, ou seja, com o termino e obtenção dos resultados, desenvolvemos uma ferramenta que possa corroborar com o livro didático, e dessa forma enriquecer o ensino de História durante as aulas, em especial sobre a temática da ditadura militar no Brasil.

A aplicação e validação do produto será realizada de forma qualitativa com os mesmos professores participantes e entrevistados nesta pesquisa durante as aulas de História.

4.2.2. Passo a passo do desenvolvimento de uma apresentação utilizando a ferramenta sway.

Passo 1: *Login no Sway*

O *Microsoft Sway* é um aplicativo que facilita a criação e o compartilhamento de materiais interativos, histórias pessoais, apresentações e muito mais. Com conteúdo multimídia, o Sway permite a inclusão de conteúdo diversificado, como imagens e textos, vídeos do *YouTube*, *tweets*, posts do *Facebook*, arquivos do *OneDrive* e assim por diante. O *Sway* possui várias opções de *layouts*, todas com aspecto bastante profissional.

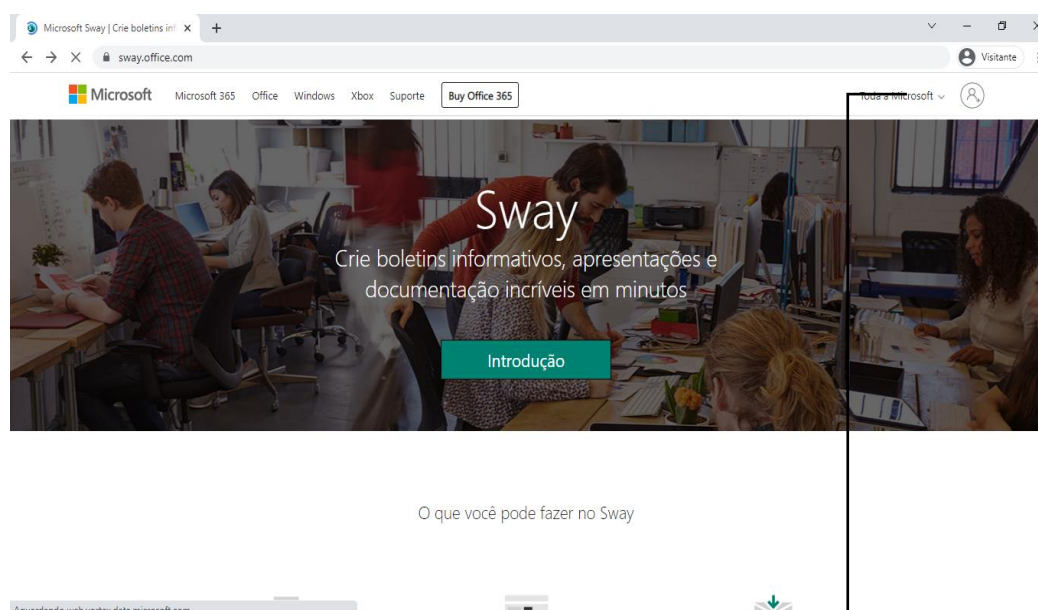
O foco do *Sway* está na produção de conteúdo, diferenciando-o do *Power Point* por não exigir do usuário dedicação à formatação. Você pode criar um relatório, uma apresentação, um blog, um currículo, um anúncio, um boletim informativo, uma

história pessoal, um álbum de fotos ou um relatório de viagem visual. Praticamente não há limites para o que você pode expressar durante suas aulas de forma criativa com o *Sway*.

Para iniciar o uso do *Microsoft Sway*, basta acessar do navegador de sua preferência o endereço eletrônico <https://sway.office.com/> e clicar em entrar, caso prefira o usuário pode fazer a busca pelo *Microsoft Sway* em qualquer mecanismo de busca, como o *Google*, que aparecerá o site como resultado da busca.

No canto superior da tela, o *site* apresenta um espaço para *login*, esse *login* é feito através do endereço de *e-mail* do usuário, com domínio *@hotmail.com* ou *@outlook*, para os professores da rede Estadual de Ensino de SP, o acesso pode ser feito pelo *e-mail* fornecido pela Secretaria da Educação. Caso ainda o usuário não possua nenhum *e-mail*, ele pode criar uma conta *Microsoft* gratuitamente, acessando www.microsoft.com/account.

Figura 01: Tela principal do *Sway* e *Login*

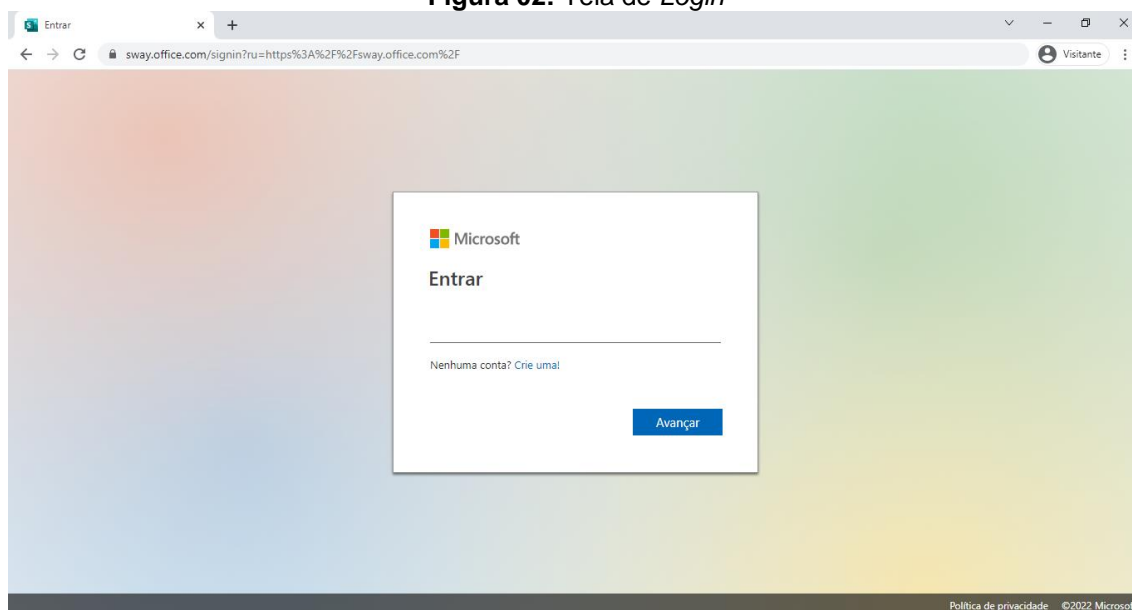


Fonte: o próprio autor (2021)

Clique aqui para fazer o seu *login*

Após o clique na área indicada, o navegador irá abrir a página a seguir, onde o usuário deve acessar com seu *e-mail* e senha.

Figura 02: Tela de Login



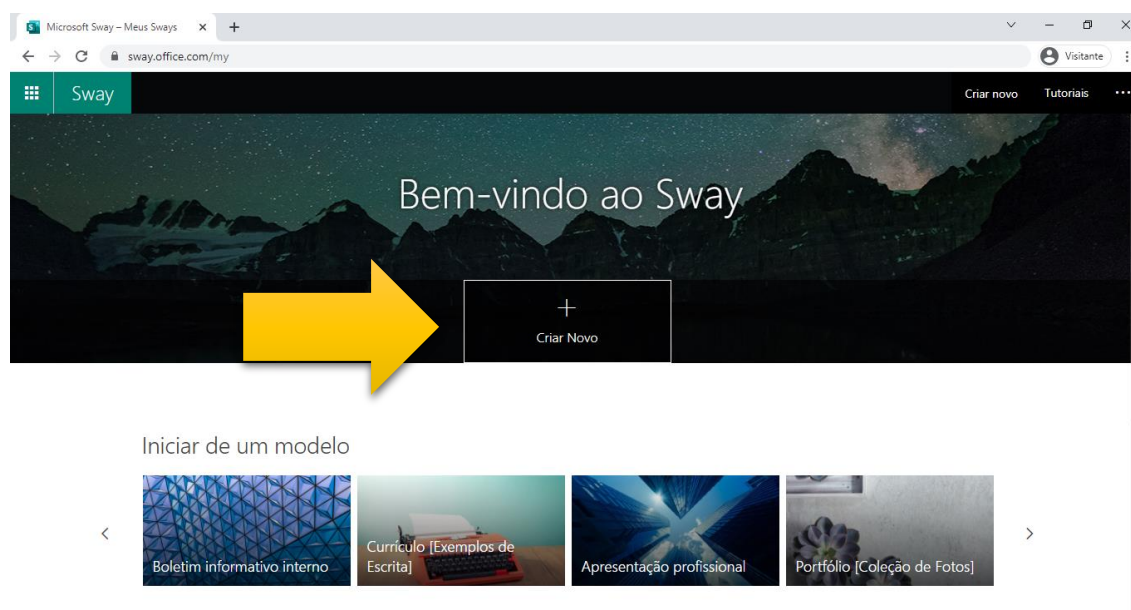
Fonte: O próprio autor (2021).

Passo 02: Criando a Apresentação

Após efetuar o *login*, abrirá a seguinte tela, com a opção “Criar Novo”, “Iniciar de um modelo”, nessa opção é possível você criar um Apresentação no Sway a partir de qualquer documento do *Office*, ou seja, o *Sway* conecta o usuário a qualquer recurso oferecido pela *Microsoft*.

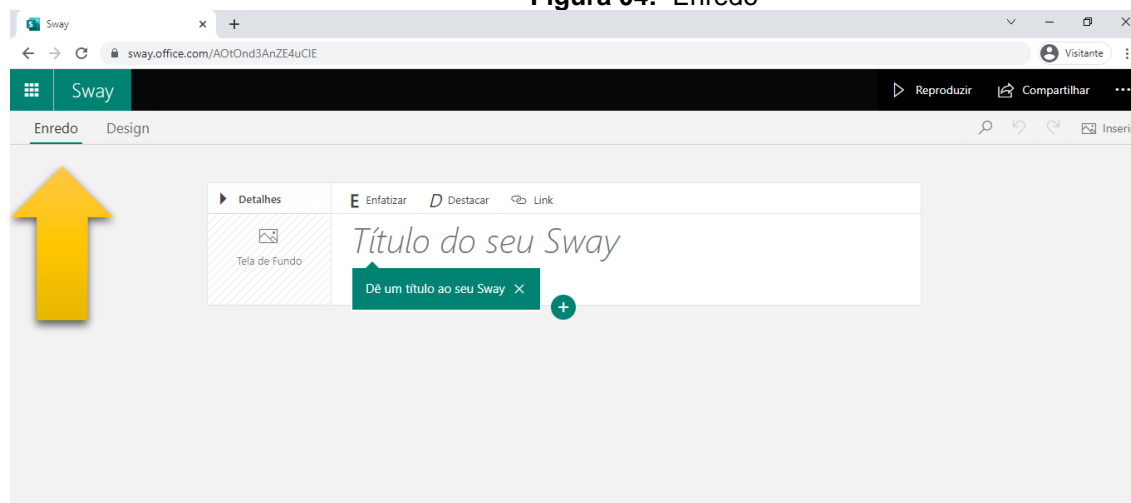
Optamos por criar um documento novo:

Figura 03: Nova Apresentação



Fonte: O próprio autor (2021)

Figura 04: Enredo

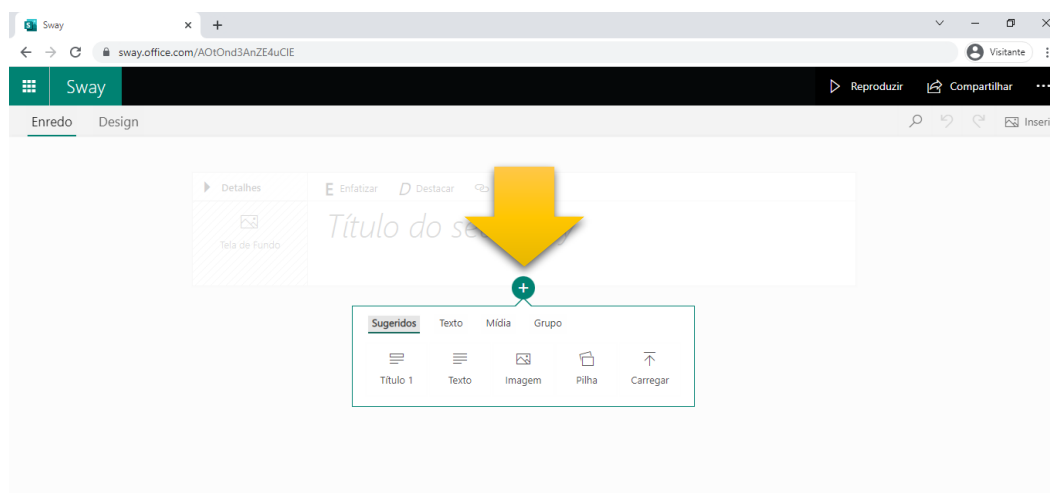


Fonte: O Próprio autor (2021).

Na tela apresentada acima, temos a opção “Enredo”, canto superior esquerdo, neste local você encontra as funcionalidades de criação, podendo digitar, inserir imagens, editar e formatar o conteúdo que já foi colocado sequencialmente, adicionando “cartões”, podendo inclusive a qualquer momento essa sequência ser alterada e reorganizada pelo próprio autor, para isso basta clicar e arrastar o cartão para a sequência desejada.

O primeiro cartão é adicionado automaticamente, ele é chamado de cartão título, porém existem outras opções de cartões, para isso basta clicar no ícone “+”, conforme figura abaixo:

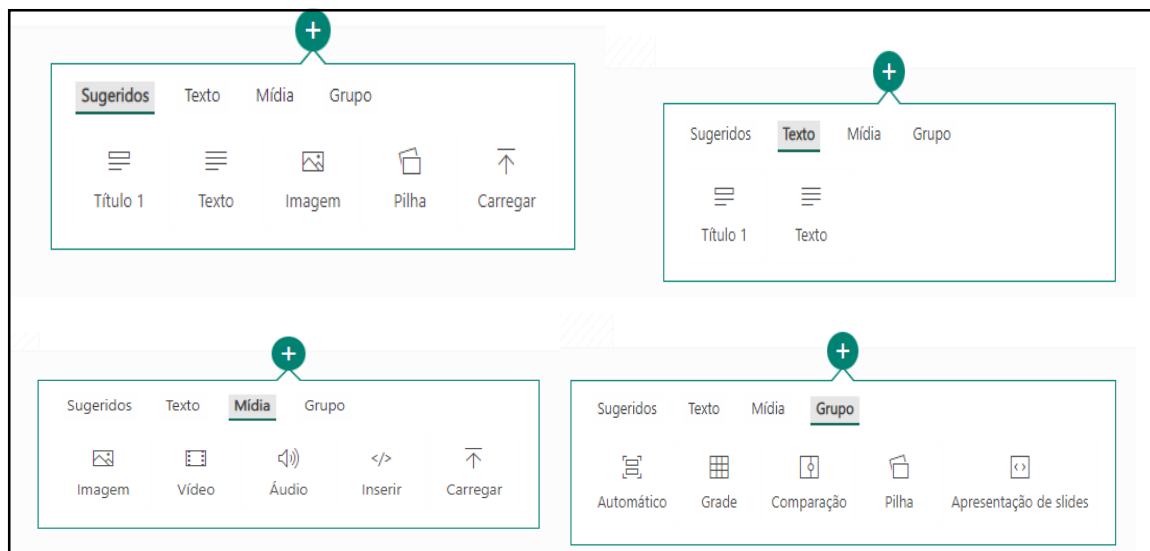
Figura 05: Adicionando conteúdos



Fonte: O Próprio autor (2021).

Esse menu apresentado no Sway, é o responsável por organizar os recursos oferecidos pelo Aplicativo, possuindo as seguintes opções:

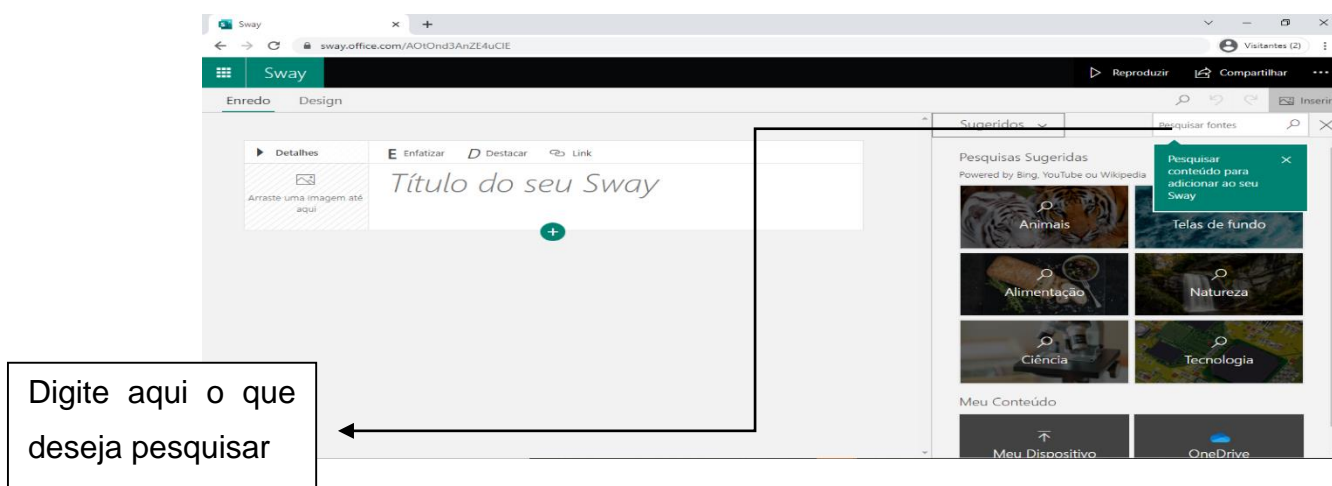
Figura 06: Adicionando e conhecendo as funcionalidades do Sway



Fonte: O próprio autor (2021).

No canto superior direito da tela do Sway, temos a opção Inserir, ao clicar nessa opção o usuário poderá inserir imagens e vídeos do seu dispositivo, ou das sugestões que o Sway te apresenta e pode ainda pesquisar imagens, vídeos e “arrastar e soltar” a mídia em qualquer cartão criado. Além das opções de pesquisa de mídias, esse mecanismo de busca do Sway, também usa os mecanismos de busca da internet apresentando ao usuário uma diversidade de conteúdo sobre o tema pesquisado. Basta digitar o tema na barra de pesquisa e aguardar os resultados da busca.

Figura 07: Pesquisando no Sway

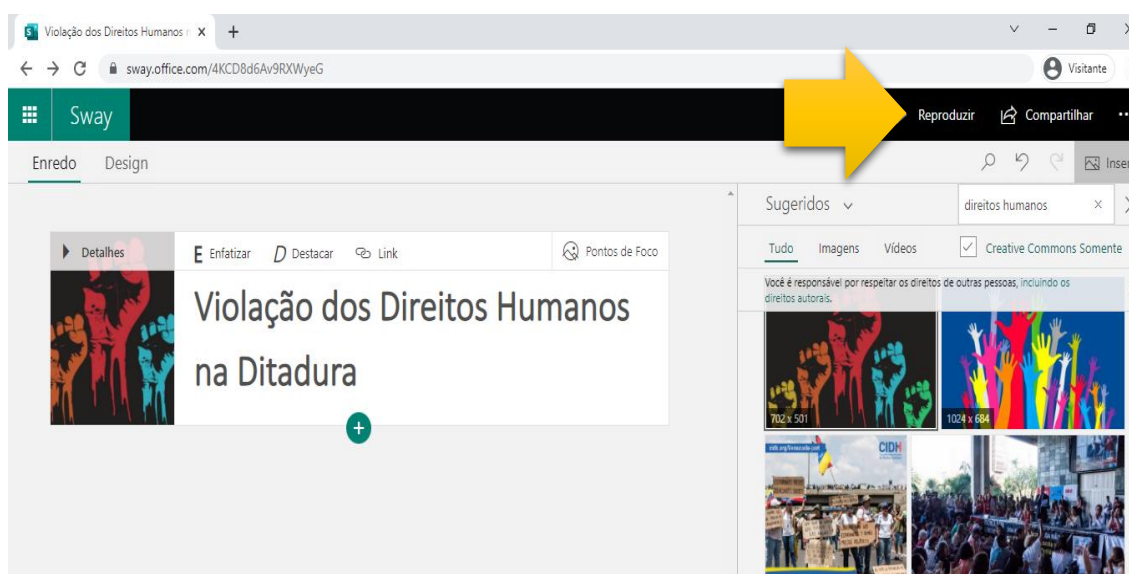


Fonte: O próprio autor (2021)

Após personalizada a apresentação, no canto superior direito temos a opção “reproduzir”, ele é uma ferramenta muito importante da edição no Sway, ao clicar nessa opção o usuário pode visualizar como está ficando sua apresentação, bem como, observar as alterações necessárias.

A partir desse momento que conhecemos as principais funcionalidades do Sway, apresentaremos a tela do aplicativo, com a proposta do produto final, já com o tema definido “Violação dos Direito Humanos na Ditadura”.

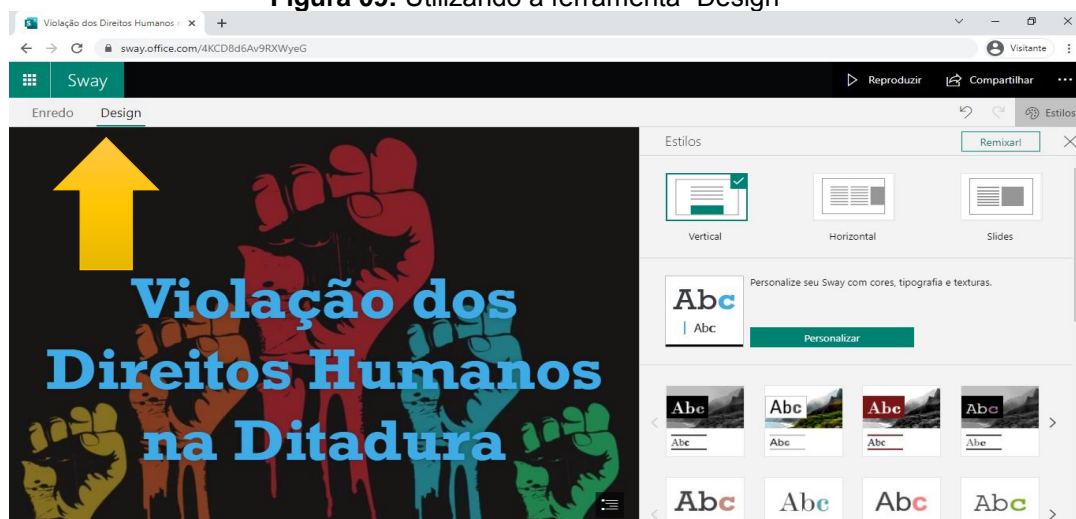
Figura 08: Utilizando a ferramenta “Reproduzir”



Fonte: O próprio autor (2021).

No canto superior esquerdo, ao lado da ferramenta “Enredo”, temos a ferramenta “Design”, essa ferramenta oferece ao usuário opções de estilos para a apresentação, como demonstra a figura abaixo:

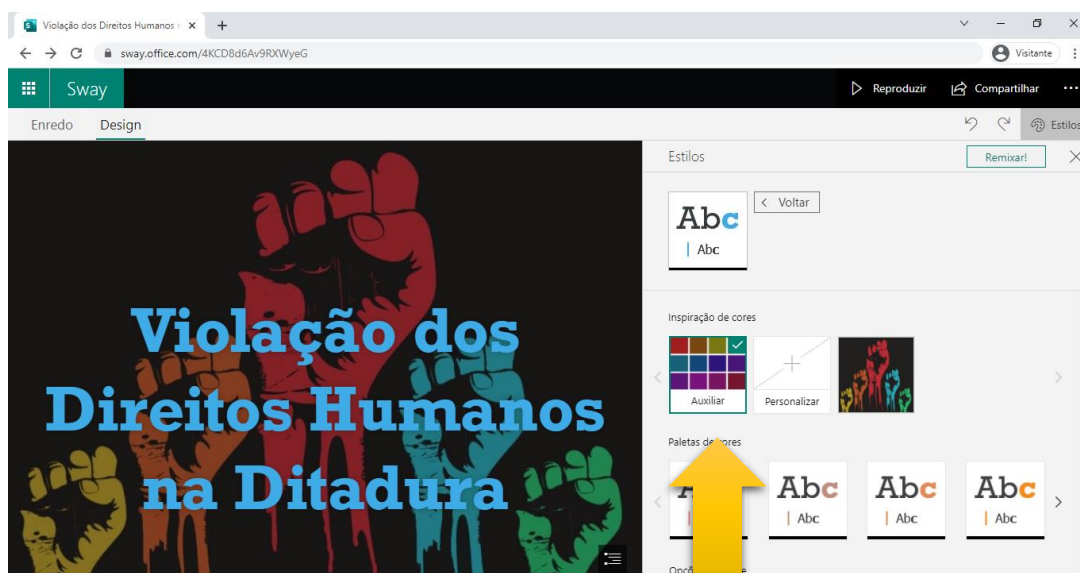
Figura 09: Utilizando a ferramenta “Design”



Fonte: O próprio autor (2021).

Se o usuário quiser ainda personalizar a sua apresentação, basta clicar no botão da cor verde escrito “Personalizar”, nessa ferramenta o usuário poderá personalizar cores, tipografia e texturas, tudo baseado na oferta de recursos que o Sway apresenta, após análise da paleta de cores e combinações.

Figura 10: Utilizando a ferramenta “Personalizar”



Fonte: O próprio autor (2021).

Figura 11: Reproduzir a apresentação



No período da Ditadura Militar foram violados direitos e garantias do povo brasileiro, os exemplos mais evidentes dessa violação, são os direitos humanos, de expressão, de liberdade, direitos esses fundamentais para a dignidade humana.

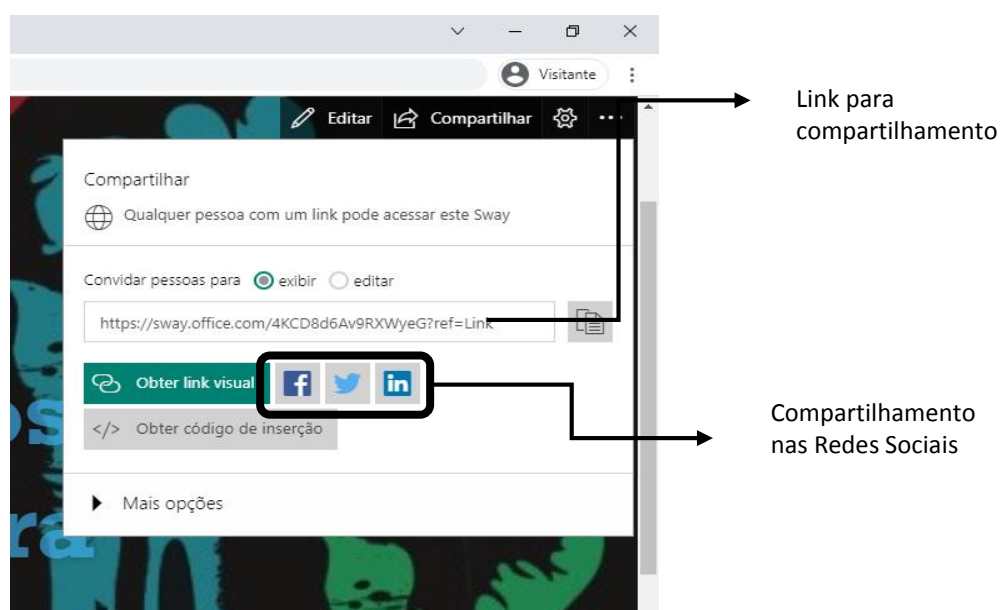
Fonte: O próprio autor (2021).

Uma grande vantagem da internet e dos aplicativos, é o alcance e a facilidade no compartilhamento, nesse momento do trabalho o Sway vem a agregar e facilitar essa “troca”.

Para tanto, realizamos uma breve explanação de como usar o aplicativo sendo este, uma ferramenta muito interessante e colaborativa que pode ser usada tanto em sala de aula como recurso digital, desde que haja disponibilidade de internet, aparelhos celulares ou laboratório de informática, como de forma remota, na qual os alunos poderão acessar em outro local e momento. Após a personalização e finalização da atividade, deve ser compartilhado.

Passo 3: Compartilhando no Sway

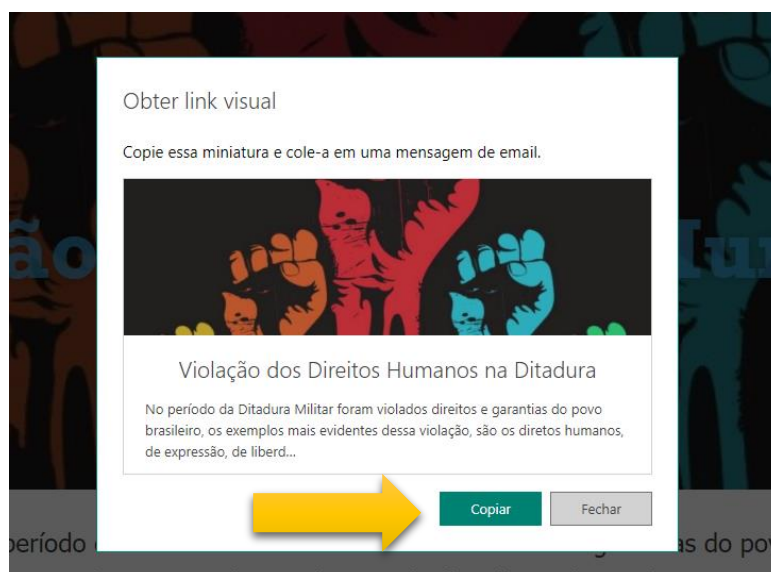
Figura 12: link para compartilhamento



Fonte: O Próprio Autor (2021)

Outra opção de compartilhamento é através das Redes Sociais, opção em destaque na imagem acima.

Também existe a possibilidade de gerar um *link* visual, que o usuário pode clicar em copiar e colar no corpo do texto do *e-mail*.

Figura 13: Criando link visual

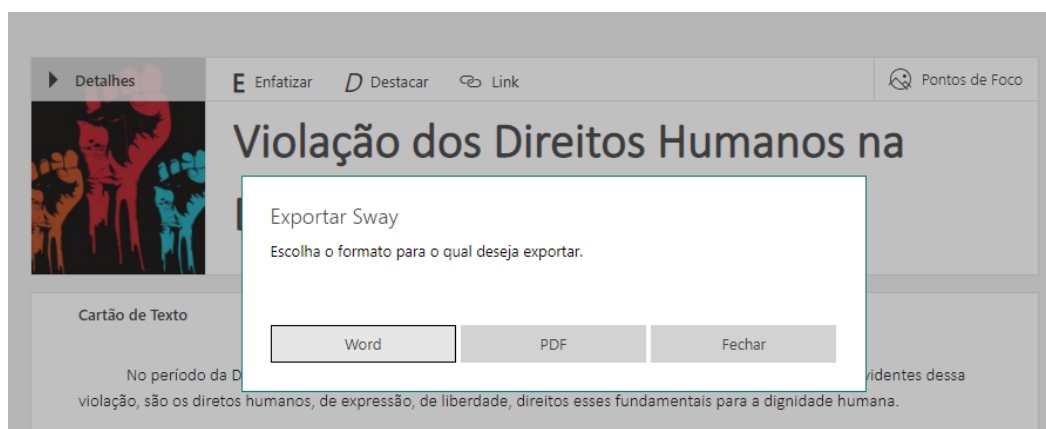
Fonte: O próprio autor (2021)

Em muitos lugares ainda encontramos dificuldade no acesso à internet, por isso o Sway, oferece a possibilidade de exportar o conteúdo para formato compatível com *Word*, oferecendo ainda a possibilidade de salvar a apresentação em PDF, possibilitando assim a impressão e acesso *off-line*.

Figura 14: Recursos de Imprimir e exportar

Fonte: O próprio autor (2021)

Figura 15: Escolhendo o formato para exportar o Sway.



Fonte: O Próprio Autor (2021)

4.3 PROPOSTA PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aqui descreveremos duas propostas de sequências didáticas desenvolvidas sobre os conteúdos no qual encontramos lacunas em grande parte dos livros didáticos analisados, sequências didáticas essas que serão desenvolvidas no aplicativo Sway. Após analisarmos como o tema ditadura militar é apresentado nos livros didáticos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi possível perceber as lacunas e silêncios desse assunto. Com base em nossos estudos elencamos dois assuntos tocantes a temática selecionada para a elaboração das sequências didáticas, sendo a Violação dos direitos humanos durante a ditadura militar e a Luta e resistência indígena durante a ditadura.

Nossa sugestão está embasada no contexto atual de pandemia, no qual as escolas adotaram um sistema de ensino híbrido, com alunos presenciais e remotos ao mesmo tempo. Diante dessa conjuntura é fundamental o uso de recursos digitais que possam ofertar novas expectativas de aprendizagem. O nosso estudo tem a intenção de ampliar a visão sobre o tema proposto, otimizado em duas sequências didáticas que podem ser aplicadas em todo o Ensino Fundamental – Anos Finais, ou seja, aos alunos do 6º ao 9º ano. Salientamos, aqui, que o produto desenvolvido pode ser adaptado de acordo com a realidade e a necessidade apresentada de cada turma e conteúdo.

4.3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

O conteúdo a ser explorado nas sequências didáticas foi elaborado pensando na sua aplicação tanto no ambiente totalmente remoto, com a utilização de vídeos chamadas, híbrido e presencial. Sua execução exige algumas ferramentas como internet, celular, *notebook* ou tablete.

Conteúdo: Violação dos direitos humanos durante a ditadura militar.

Duração: 3 horas aulas de 50 minutos.

Introdução: Problematização - Passo 1

Na primeira aula de 50 minutos, é necessário instigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Propõe-se uma conversa inicial indagando sobre o que eles compreendem sobre Direitos Humanos, questioná-los se esses direitos sempre foram respeitados no passado e se são respeitados hoje. Sendo assim, instigar a

curiosidade dos discente seria o primeiro passo, por meio do uso de imagens, vídeos, mapas, charges, e, para isso, recomenda-se a utilização de Datashow ou projetor nesse momento inaugural, se for no modo presencial. Já no modelo remoto, necessitará da utilização de internet com o acesso à plataformas de videochamada.

Desenvolvimento: Investigação - Passo 2

Nesse momento, os estudantes serão convidados a buscar informações, por meio da orientação do professor via aplicativo Sway que será compartilhado no grupo de *whatsapp da sala*. Essa apresentação sobre a violação dos direitos humanos na ditadura, contendo vídeos, imagens, entrevistas e relatos será realizada durante uma aula de 50 minutos e exigirá a utilização de internet, laboratório de informática ou aparelhos celulares ou *tablets*. Em seguida, os alunos deverão em grupos, tecer comentários em seus cadernos sobre suas impressões em relação a importância dos direitos humanos e o que ocorreu de fato durante o regime militar no Brasil.

Finalização: Discussão – Passo 3

Para finalizar à atividade, será criado um momento de partilha sobre as descobertas e a nova percepção sobre o tema proposto, sendo realizado durante uma aula de 50 minutos uma roda de conversa e partilha. Nesse momento, os alunos deverão relatar as experiências sobre o conhecimento construído, assim como a importância da defesa dos direitos humanos para humanidade. Os mesmos terão a oportunidade de expor seus relatos sobre aprendizagem adquirida por meio de questões direcionadas pelo docente relacionada ao tema. Sobre as questões mencionadas acima para finalizar a discussão, deixaremos livre para que o docente tenha a liberdade diante da sua realidade para propor levantamentos e questionamentos relevantes.

4.3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

Nesta segunda SD iremos explorar os impactos ambientais e a perda de território indígena durante o regime militar brasileiro sobre o conteúdo: Luta e resistência indígena durante a ditadura militar. Também com duração de 3 horas aulas de 50 minutos.

Introdução: Investigação – Passo 1

Um tema tão em voga atualmente, que abre caminho para a compreensão da importância da luta por direitos ainda não conquistados e pelos que tem sido retirado e negado precisa ser observado cuidadosamente no ambiente escolar. Nossa proposta, é, num primeiro momento, problematizar sobre o que é o direito à terra, qual a importância da preservação das reservas ambientais e indígenas e como isso pode impactar negativamente nosso ecossistema e sociedade. Na primeira aula de 50 minutos, será realizado uma roda de diálogo com o intuito de investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a questão da posse e direito a terra por parte dos vários grupos indígenas e quilombolas que vivem em nosso território brasileiro. Após a conversa inicial e o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, será compartilhado por meio do aplicativo *Sway*, uma apresentação interativa para que os alunos pesquisem sobre a definição de direito à terra, a importância da luta e resistência desses grupos enquanto minorias contra o regime militar e o que diz hoje nossa constituição federal sobre tais direitos. Será utilizado laboratório de informática, *tablets* ou celulares com internet se for presencial e híbrido. Destacamos, também, que essa SD poderá ser trabalhada de maneira totalmente remota com utilização de internet e videochamada.

Desenvolvimento: Problematização – Passo 2

Nesse momento, os estudantes serão convidados a extrair informações por meio da orientação do professor via aplicativo *Sway*. Será compartilhado no grupo de *whatsapp* da sala uma apresentação sobre a Luta e resistência indígena durante a ditadura militar contendo vídeos, imagens, entrevistas e relatos de pessoas que presenciaram aquela época. Será realizada de forma interativa e com duração de 1 aula de 50 minutos. Essa sequência didática também exigirá a utilização de internet, laboratório de informática ou aparelhos celulares ou *tablets*. Em seguida, os alunos deverão em grupos, tecer comentários em seus cadernos ou blocos de anotações sobre suas impressões em relação a importância da resistência desses povos indígenas ou quilombolas enquanto minorias na luta pela preservação de seus territórios contra um regime que foi brutalmente autoritário e cruel em nosso país.

Desenvolvimento: Compartilhamento de informações – Passo 3

Para finalizar à atividade, será criado um momento de partilha e ajuda mútua sobre as descobertas e a nova percepção sobre o tema proposto, sendo realizado também durante uma aula de 50 minutos uma roda de conversa e partilha. Nesse momento, os alunos deverão relatar suas experiências sobre o conhecimento construído, assim como a importância da defesa dos territórios indígenas e quilombolas em nossa país. Também a importância que esses povos exerceram enquanto grupos de resistência a um regime truculento que não respeitou os direitos individuais desses povos. Os mesmos terão a oportunidade de expor seus relatos sobre aprendizagem obtida por meio de questões direcionadas pelo docente relacionado ao tema.

4.4 VALIDAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS APÓS APLICAÇÃO DO PRODUTO

Nesta sessão iremos expor a aplicação e validação do produto educacional **Memórias da História**, realizada no último bimestre de 2021. A aplicação e validação do produto educacional, foi realizada em uma escola pública do interior de SP, com os quatro professores que já participaram desse estudo em sua fase inicial, aplicando assim o produto em quatro salas do 9º ano do ensino fundamental, em que cada professor leciona, com cerca de 25 participantes, sendo que nem todos foram assíduos e comprometidos com essa fase de aplicação do estudo. Conforme o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido devidamente aprovado pelo CEP, o participante está livre em qualquer momento para deixar de participar. Para tanto, houve uma média de 90% de participação dos envolvidos.

O produto consiste em duas sequências didáticas desenvolvidas através do aplicativo *Sway*, desenvolvida a partir da análise inicial sobre livros didáticos de história: disputas pelas memórias da ditadura militar, onde podemos perceber e destacar temas de grande importância que são silenciados até hoje, quando falamos sobre a ditadura. Resultando na escolha de duas temáticas: Violação dos Direitos Humanos na ditadura (tema 1) e Luta e resistência indígena na ditadura militar (tema 2) que foram aplicados utilizando o *Sway*.

Para aplicação do produto, na parte em que envolvia os alunos primeiramente criamos um Grupo no *WhatsApp* com todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa, e informamos também que esse seria um meio de compartilhamento da apresentação através do recurso de compartilhamento do *Sway*. Já no que se refere aos Professores, oferecemos aos mesmos um Manual de instruções contendo todos os passos e recursos que o *Sway* oferece para a criação da apresentação.

Após o compartilhamento e aplicação do produto com os alunos, lançamos um formulário no *google forms* com objetivo de averiguar a opinião dos professores frente o auxílio de um recurso tecnológico na complementação de assuntos que muitas vezes quase não estão presentes nos livros didáticos, mas que precisam ser falados e abordados sobre a ditadura, fazendo com que o aluno se torne um sujeito crítico em relação as violações que o Brasil viveu durante a ditadura militar, e como isso ainda permeia em determinados comportamentos da sociedade, como o fato de determinados assuntos da ditadura não serem abordados.

O *google forms*, foi elaborado com objetivo de validação da pesquisa em si, pós aplicação do produto, sendo este *forms* voltado exclusivamente aos Professores, contendo as seguintes perguntas:

1 - *Você já tinha ouvido falar sobre o Sway ?*

2 - *Como foi sua experiência com o Sway ?*

3 - *Acredita que o uso de uma tecnologia em sala de aula, gerou interesse por parte dos alunos?*

4 - *Como professor você sente ou já sentiu a necessidade de complementar o conteúdo do livro didático ao longo do seu planejamento de aula, pois determinado assunto não havia sido explorado como deveria?*

Lembrando que ao todo foram quatro professores que participaram desde o início dessa pesquisa, e concluíram a proposta de aplicação de uma apresentação elaborada com o recurso do aplicativo *Sway*.

A Primeira pergunta: *Você já tinha ouvido falar sobre o Sway?* Tinha como objetivo trazer ao nosso conhecimento se os professores conheciam esse recurso didático tecnológico.

Segundo K.C.A.B. e G.R.M.L., o aplicativo já era conhecido por elas e conforme cita K.C.A.B. ela já utilizou o aplicativo em um outro assunto dentro de suas aulas, já G.R.M.L. respondeu que ficou conhecendo o aplicativo após um professor da graduação utiliza-lo como recurso didático, mas que não havia trabalhado ainda com o *Sway*.

L.A.O.M. e E.X.O. responderam que não conheciam esse recurso da Microsoft, segundo E.X.O. ela ainda enfrenta um pouco de dificuldade com os recursos tecnológicos atuais, mas, que vem buscando se aprimorar já que cada vez mais a tecnologia está invadindo a sala de aula.

A segunda pergunta: *Como foi sua experiência com o Sway?*, complementa e talvez até mesmo justifique a resposta à pergunta anterior, segundo K.C.A.B., G.R.M.L. e L.A.O.M. responderam que tiveram uma experiência muito boa com o aplicativo, segundo L.A.O.M. “O Aplicativo tem uma cara bem fácil de identificar o que precisamos, por isso fica mais fácil nos localizarmos para inserir o que precisarmos na apresentação”, o que demonstra que mesmo a professora que não conhecia ainda o *Sway* conseguiu trabalhar com os recursos oferecidos pelo aplicativo, ressaltando ainda que o aplicativo é algo inovador, de fácil uso e manuseio.

Já E.X.O. disse que devido a sua falta de prática e domínio com as tecnologias sua experiência foi um pouco mais trabalhosa, segundo palavras da mesma, mas que isso não a abateu e ela persistiu no trabalho com o aplicativo e conseguiu montar a apresentação e inclusive compartilhar com os alunos através do grupo no *WhatsApp*.

Pensando sobre o contexto que essa pergunta nos colocou, tivemos duas situações que nos levam a um ponto comum, segundo a professora L.A.O.M. apesar de não conhecer tão bem o aplicativo, percebeu que o mesmo é algo fácil de “mexer” e que não tem muito segredo, E.X.O. apesar de suas poucas habilidades com a tecnologia, se propôs a realizar a atividade proposta enfrentando suas dificuldades, reforçando assim a proposta do *Sway* que é ser um aplicativo com funcionalidades uteis, com uma linguagem que consiga atingir desde aqueles que já estão acostumados com os recursos tecnológicos até aqueles que não possuem tanta familiaridade.

A terceira pergunta volta o cenário da sala para à inclusão da tecnologia na prática docente, voltada ao impacto que vem gerando na vida de nossos alunos a tecnologia pode se tornar uma ferramenta de estudo na “palma da mão”, nesse sentido fizemos a seguinte pergunta: *3 - Acredita que o uso de uma tecnologia em sala de aula, gerou interesse por parte dos alunos?*

O principal objetivo dessa questão, era mostrar aos professores como é importante utilizar a tecnologia como sua aliada, inclusive tirando proveito dos benefícios que a tecnologia pode trazer a sua sala de aula, pois sabemos que ainda existem professores que mantêm uma aversão ao “novo” na sala de aula, principalmente quando falamos sobre a tecnologia. Mas deixando claro ao professor que se usada de modo a contextualizar a sua aula, ele pode aproximar a rotina da sala de aula do aluno, com um recurso que os alunos estão acostumados e usam diariamente, seja para alguma pesquisa ou troca de mensagens e informações, por isso a nossa ideia do uso do *Sway*, que além da linguagem simples e objetiva não há segredos sobre o compartilhamento de apresentação feita no próprio aplicativo.

Nessa questão a resposta foi unânime, todas as entrevistadas responderam que o receptivo por parte dos alunos nessa aula foi satisfatório, e participativo, pois devido ao recurso do compartilhamento do *Sway*, os alunos chegaram na sala compartilhando informações que já haviam pesquisados nos sites de busca na internet, pois tiveram curiosidade sobre o assunto, resultando assim no interesse pelo assunto, e principalmente na ideia de que a tecnologia pode estar alinhada aos

conteúdos da aula, segundo a professora L.A.O.M.: “Os alunos chegaram como uma empolgação que fazia muito tempo que eles não tinham, chegaram já contando que haviam compartilhado em suas redes sociais a apresentação e que já tinham ido atrás de informações sobre o tema”, outro ponto importante foi citado pela professora K.C.A.B.: “Após o compartilhamento da apresentação no Sway, me vi em uma aula que se tornou uma roda de conversa, devido ao grande número de informações que os alunos sentiram a necessidade de trazer em complemento a apresentação compartilhada inicialmente, levando-os ao comportamento investigativo e reflexivo sobre aquilo que estamos apresentando a eles em sala de aula”, inclusive segundo relato da professora G.R.M.L. um aluno da sua turma, fez uma apresentação utilizando o Sway para apresentar as novas informações pesquisadas por ele, segundo ela, esse aluno também não conhecia o Sway, mas que através do compartilhamento feito pela professora ele buscou aprender como trabalhar com essa ferramenta, segundo a professora, ela acredita que a tecnologia ampara a prática pedagógica nesse sentido, em desenvolver em um aluno ou determinado grupo de alunos, o instinto em sempre querer saber mais, justificando assim que quando a tecnologia é bem aplicada junto a prática docente, teremos resultados além do esperado, como foi o caso desse aluno, que utilizou um recurso da sala de aula, para buscar novas informações e utilizar esse mesmo recurso para apresenta-las.

A última pergunta feita aos professores é sem dúvida nenhuma a mais importante, pois ela responde e justifica o objetivo dessa pesquisa, que é demonstrar que apesar da grande variedade de livros didáticos existentes na rede pública de ensino, determinados assuntos ainda não abordados e quando são, recebem a atenção mínima, o que resulta em muitos assuntos importantes para diálogo e amadurecimento de ideias e repertório de argumentação por parte dos alunos não estarem presentes nas coletâneas de livros didáticos.

Fizemos a seguinte pergunta: *4 - Como professor você sente ou já sentiu a necessidade de complementar o conteúdo do livro didático ao longo do seu planejamento de aula, pois determinado assunto não havia sido explorado como deveria?*

Em resposta a essa pergunta todas as professoras apontaram que já utilizaram algum tipo de complemento ao conteúdo de suas aulas, as professoras L.A.O.M e E.X.O. que já possuem cerca de 30 anos de magistério, citaram que sempre utilizaram textos impressos como complemento, mas que nos últimos anos veem observando

que o texto impresso se tornou só mais um papel, e que tiveram que aprender a mexer em algumas ferramentas de tecnologia, como por exemplo o *PowerPoint*, na tentativa de trazer mais dinamismo e participação dos alunos em suas aulas. Reforçam que com o uso ou não da tecnologia, em diversos momentos tiveram que complementar o conteúdo trazido pelos livros didáticos, seja porque o livro não tratou ou porque quando trouxe o determinado tema não o explorou como deveria.

Já as Professoras K.C.A.B. e G.R.M.L. apesar de pouco tempo em sala de aula em comparação as outras duas professoras, também responderam afirmando que já se encontraram em situações que os alunos as questionaram sobre alguns temas específicos em determinadas aulas e nos livros não encontraram nenhuma informação e que acabaram por trazer algum texto ou vídeo para responder a dúvida dos alunos, e que ao longo de suas formações acadêmicas ambas citam que os próprios professores da graduação sempre sugeriram a complementação das aulas com algum recurso tecnológico e de mídia, pois segundo eles, assim haveria uma maior participação dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do nosso estudo foi evidenciar assuntos silenciados ou com pouca representatividade nos livros didáticos de História, referente a ditadura militar brasileira através de um comparativo entre cinco coleções de livros didáticos, que estão entre as coleções aprovadas no PNLD e por consequência as mais utilizadas em sala de aula. Nesta perspectiva, salientamos que o livro didático é um recurso instrucional para a efetivação do ensino e aprendizagem no ambiente escolar, cujo papel é revelado para além das suas propriedades pedagógicas, já que é carregado de valor ideológico, muito próprio do tempo em que é produzido

Esta pesquisa não teve o intuito de eleger quais livros são melhores ou piores, mas sim, evidenciar que os conteúdos por eles desenvolvidos ainda apresentam silêncios, ou dão pouca ênfase a assuntos de grande importância.

Nessa perspectiva, refletimos o livro didático como um instrumento que pode significar um lugar de memória, com seus textos e imagens que representam e evocam um passado que não foi vivido pelo aluno, no entanto ele pode se sentir envolvido e integrante àquele momento ou a um determinado grupo, construindo inclusive laços de identidade.

Para a realização deste estudo contamos com a participação de quatro professoras que atuam em sala de aula da disciplina de História, inclusive duas dessas professoras com cerca de 30 anos de carreira, no início da proposta desse estudo fizemos uma entrevista com essas professoras, para saber qual a preferência das coleções dos livros didáticos de história elas tinham, isso nos ajudou a delimitar quais coleções utilizaríamos no próximo passo do trabalho que foi fazer uma análise inicial das obras, o que resultou na pesquisa por dados e estimativas sobre as coleções aprovadas nos dois últimos PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, o que serviu como base para as análises comparativas entre essas cinco coleções.

Portanto, as cinco obras analisadas não apresentam a construção de uma visão sobre ditadura militar no Brasil de forma homogênea, mas algo muito mais complexo em virtude da diversidade de ideias e interpretações divergentes entre os autores, sendo assim, muitos assuntos relacionados ao período estudado ainda permanecem obscuros e com muitas lacunas que precisam ser preenchidas.

Ao analisar os livros didáticos utilizados atualmente em escolas da rede pública, sendo estes, uma pequena amostragem do que é ofertado pelo mercado editorial às escolas brasileiras, podemos pontuar que os livros didático são materiais carregados de ideologias e sua escrita varia muito de acordo com a formação ideológica e confessional de cada autor e editora. Neste sentido, mesmo com o crescimento e o surgimento de novas pesquisas, ainda prevalecem nos conteúdos apresentados um discurso de acontecimentos cronológicos e factuais que nos contribui para a compreensão de que nenhuma obra didática é portanto, incólume.

O produto educacional foi devidamente testado em uma escola pública municipal no interior de SP, em 4 salas de 9º anos com uma média de 23 alunos presentes em sala de aula. Tivemos um resultado muito positivo sobre a aplicação do produto. A participação foi significativa dos envolvidos, tanto dos professores que fizeram parte da pesquisa como dos alunos que abraçaram a causa.

É importante ressaltarmos os diversos contratempos que envolveram aplicação da pesquisa. Dentre eles podemos citar a falta de acessibilidade dos alunos aos recursos necessários, devido à grande desigualdade social cada vez mais latente em nossa sociedade, internet escassa da escola, falta de formação da equipe gestora, e a falta de habilidades e competências dos alunos para uma utilização consciente das tecnologias digitais. Desse modo, verificou-se a existência de uma infinidade de problemas sociais, políticos e sociais que interferem na educação e no uso da tecnologia, conforme pode ser explicado a partir da concepção de Althusser, na qual a escola dentro de uma sociedade desigual tem como função manter a desigualdade, se constituindo em um aparelho ideológico que reproduz as relações de produção, adestrando os alunos para o mercado de trabalho, reproduzindo, assim, as relações de dominação. Diante disso, averiguamos que o produto educacional conseguiu contribuir para o processo de aprendizagem equivalente ao conteúdo estabelecido.

Por fim, nossa proposta foi apresentar aos professores uma ferramenta tecnológica de fácil manuseio e principalmente uma ferramenta disponível a todos, sendo essa, uma tecnologia que servirá como auxílio aos professores na montagem de “complemento” didático aos conteúdos que não se encontram tão presentes nos livros didáticos, para que os professores possam unir tecnologia e conteúdo a suas aulas, proporcionando ao aluno acesso ao conteúdo de forma rápida através do compartilhamento das apresentações nas redes sociais, utilizando assim a inovação a seu favor, cativando os alunos a participarem das aulas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o Compartilhar de significados. **Em aberto**, Brasília, c. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. das G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 1, abril. 2011.
- ALTOÉ, Anair. Formação de professores para o uso do computador em sala de aula. **Teoria e prática da educação**, v. 6, n. 14, p. 483-496, 2003.
- ALTOÉ, Anair. Formação de professores para o uso do computador em sala de aula. **Teoria e prática da educação**, Maringá: DTP/UEM, v. 6, n. 14, p. 483-496, 2003.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). RJ: Edições Graal, 1985.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ALVES, Maria, Helena Moreira. **Estado de oposição no Brasil: 1964-1984**. Bauru,SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2005.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARNS, Dom Paulo Evaristo. **Brasil nunca mais**. Petrópolis: Vozes,1985.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de. **A ditadura militar retratada nos livros didáticos de história do Brasil de 1964 a 1985**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2006.
- BARIANI, B. B.; Hipermídia e educomunicação: o papel das novas mídias digitais no ensino, **Revista Sessões do Imaginário**, Ano XVI, no. 25, janeiro de 2011.

BARROS, Marta S. F.; MORAES, Sílvia P. G. de. Formação de professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, L. S. B. et al. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá, PR: Eduem, 2002. p. 15-31.

BARROS, Marta S. F.; MORAES, Sílvia P. G. de. Formação de professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, L. S. B. et al. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá, PR: Eduem, 2002. p. 15-31.

BENEDITO, Mousar. **1968, por ai... memórias burlescas da ditadura**. São Paulo: Publisher, 2008.

BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade De Educação. Campinas-SP: UNICAMP, 2003.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Em Busca da Qualidade: PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. P. 27-53.

BEZERRA, Ellen Natucha Pedroza. **A Ditadura Militar nos Livros didáticos: História e memória nos manuais de ensino de 1976 e 2016**. XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília – DF, 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**. 1993. 360p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: FFLCH-USP, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho: O ensino de História nas escolas paulistas**. São Paulo: Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Estampa, 1963.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRITO, Gláucia da S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

CAMPOS, Vera Lúcia Toledo Pereira de Gois. A tortura e a violência policial. *In Revista Intertemas*; v. 2; maio de 2000.

CARVALHO, C. P. F.; RUSSO, M. H. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **EccoS –Rev. Cient.** São Paulo, n. 29, p. 135-150, set/dez, 2012.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CELESTE FILHO, M. **A Constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960**. São Paulo: Unesp. 2013.

CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de História e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução Ruth Russin Josef. Rio de Janeiro Guanabara, 1986.

CHAVES, E. A. **A Música caipira em aulas de História**: questões e possibilidades. Curitiba. 2006. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Golpe de 64 e a Ditadura Militar**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. São Paulo-SP, **Revista Educação e Pesquisa**, set-dez, v. 30, n. 3. Universidade de São Paulo, 2004, p. 549-566. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 15 Jan. 2021.

COTRIN, G; RODRIGUES, J. **Historiar**: Historia 9º ano – Ensino Fundamental Anos Finais. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

COUTINHO, Solange G.; FREIRE, Verônica E. C. Design para Educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. *In: Anais do 15º Encontro Nacional da Anpap*. Universidade de Salvador: UNIFACS, Salvador, 2006. p.245-254.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado – Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Petrópolis: Editora Vozes, 3 ed., 1981.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros Didáticos de Português formam Professores?. Brasília-DF: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**, out., v. 1, n. 6. MEC/SEF, 2001, p. 82-88. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>> Acesso em: 15 Jan. 2021.

EARP, Fábio Sá. PRADO, Luiz Carlos Delorme;. **O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967– 1973)**.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil Republicano**. Vol. 4. O tempo da Ditadura: Regime Militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FEBVRE, Lucien. **História**. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, A. C. **Arraribá Mais: História 9º ano – Ensino Fundamental Anos Finais**. São Paulo: Moderna, 2018.

FERNANDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis 2008.

FILGUEIRAS, Juliana M. **A educação moral e cívica e sua produção didática (1964-1993)**. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 2006.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 1ª. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAG, Bárbara *et alii*. **O Livro Didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C. D., ALMEIDA, M. G. **Docentes e discentes na sociedade da informação: A escola no Século XXI; v.2**. Rio de Janeiro: Brasport, 2012.

GATTI, Jr. Décio. **A Escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru/SP: EDUSC, 2004; Uberlândia/MG: EDUFU, 2004.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964- 1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985 Um Estudo sobre a Política Educacional**. 1990. 461 f. Tese de doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 19 de dezembro de 1990.

GHIRALDELLI, P. **História da Educação**. São Paulo: Ed.Cortes, 1991.

GOODSON, I. V. (2018). **Currículo: teoria e História**. Petrópolis-RJ: Vozes.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira**. São Paulo: Thomson, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre Mediação, 2005.

JUNIOR, Osvaldo Rodrigues; SEBA, Leticia. **A ditadura militar narrada nos livros didáticos de história**. História & Ensino da UEL – Universidade Estadual de Londrina. v. 25, n. 2 (2019).

KOSHIBA, L.; PEREIRA. D. F.M. **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1993.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1967.

LUTZ, M. R. **Utilização de mídias digitais como metodologia de ensino-aprendizagem de matemática**. PROJETO DE CURTA DURAÇÃO, Instituto Federal de Farroupilha, Campus Alegrete, 2014.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

MAIA, Luciano Mariz. Os Direitos Humanos e a Experiência Brasileira no contexto Latino-Americano. In: AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Dialogando sobre Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Direito e Cidadania IEDC, 1999.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MIRANDA, S. R. **O PNLD na escola: problemas, desafios e perspectivas**. Relatório técnico apresentado ao MEC/SEF. Brasília, 2003.

MIRANDA, S. R; LUCA, T. R. O Livro Didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n.48, p. 123-144, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006>. Acesso em: 16 Jan. 2021.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n.48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acessado em 16 Jan. 2021.

MOCELLIN, Renato. **História do povo brasileiro: Brasil Colônia**. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: SBHE, v. 12, n. 30, 2012, p. 179-197.

NEMI, A. L. L.; REIS, A. R.; MOTOOKA, D. Y. **Geração Alpha história – SM Educação: História 9º Ensino Fundamental Anos Finais**. São Paulo, Edições SM, 2018.

NEVO, David. Avaliação por Diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Org.). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997. **Anais...** Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep): 1998. P. 89-97.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como Política de Regulação da Rede Pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A Política do Livro Didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. **CURRÍCULO**: um instrumento educacional, social e cultural, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, maio/ago, p. 535-548. 2008.

PALOMA, Rebeca Ramos. **A Ditadura civil e militar nos livros didáticos do Ensino Fundamental**. Artigo monográfico de especialização. Santa Maria – RS, 2014.

PELLANDA, N. C. **Ideologia e educação & Repressão no Brasil Pós 64**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PUELLES BENÍTEZ, M. de. La política del libro escolar en España (1813-1939). In: ESCOLANO BENITO, A. (Dir.) **Historia ilustrada del libro escolar en España**. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

REZENDE, Maria José de. **A Ditadura Militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984**. Londrina: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileiro: A Organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, V. M.; ANASTASIA, C. M. J. **Piatã: História 9º ano Ensino Fundamental**. Curitiba: Positivo, 2015.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 76. Set/dez 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SERIACOPI, G. C. A; SERIACOPI, R. **Inspire História: História 9º ano – Ensino Fundamental Anos Finais**. São Paulo: FTD, 2018.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação**, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

SOUZA, M.I.S. Os Empresários e a Educação: **o IPES e a Política Educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Mariane Pizarro de. **Entre a ausência e a representatividade: Gênero e Mulheres nos livros didáticos de História**. Dissertação de Mestrado – UNESP FCLAr. Araraquara, 2020).

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TERUYA, Tereza K. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TOLEDO, Caio Navarro de. 2004. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Vol. 24, nº47, pp. 13-28.

VEIGA, I. P. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, 2003.

YAMAUTI, N. N. Gramsci: **os clássicos da teoria política crítica**. São Paulo: Kindle, 2015.

SILVA, M. das G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.

APÊNDICE A – ENTREVISTAS

L.A.O.M, 56 ANOS

- Qual a sua formação e quanto tempo atua em sala de aula?

“Formação Plena em História e Curta em Geografia, pela na Universidade do Sagrado Coração, campus Bauru no ano de 1990, 30 anos de atuação no magistério, aposentada, mas ainda atuante em sala de aula”.

- Esteve presente na escolha dos livros didáticos no PNLD 2017 E 2020?

“Sim, estive na escolha dos livros em 2017 e 2020”.

- Quais livros do PNLD 2017 e 2020 vocês utilizam com mais frequência? Por que?

“Venho usando nos últimos anos os livros Piatã da Editora Positivo e o Geração Alpha. O Piatã foi uma das minhas escolhas no PNLD 2017 e o Geração Alpha do PNLD 2020. O Piatã eu gosto bastante da linguagem dele, acho que ele aborda bem os temas, de forma atual, sempre traz quadros ilustrativos. O Geração Alpha também gosto da forma como ele aborda os assuntos, sempre traz os fatos de forma cronológica, que ajuda a construir uma linha do tempo com os alunos, e no final de cada tema ele traz exercícios com gráficos, trechos de reportagens, acho importante os exercícios estarem no final de cada tema e não da unidade como um todo, assim as aulas ainda estão “frescas” na cabeça dos alunos para eles responderem”.

E.X.O, 56 ANOS.

- Qual a sua formação e quanto tempo atua em sala de aula?

“Formação Plena em História, pela na Universidade do Sagrado Coração, campus Bauru no ano de 1990, 30 anos de atuação no magistério, aposentada, mas ainda atuante em sala de aula”.

- Esteve presente na escolha dos livros didáticos no PNLD 2017 E 2020?

“Sim, estive na escolha dos livros em 2017 e 2020”.

- Quais livros do PNLD 2017 e 2020 vocês utilizam com mais frequência? Por que?

“Do PNLD 2017 uso o Piatã da Editora Positivo e o Historiar da Editora Saraiva que também está no PNLD 2020, e complemento as vezes com os textos complementares do Geração Alpha, textos esses que trazem alguns detalhes ou curiosidades sobre o tema, e também já da introdução ao próximo tema, mas em questão de uso diário prefiro o Historiar da Editora Saraiva, acho ele bem completo”.

G.R.M.L., 23 ANOS

➤ Qual a sua formação e quanto tempo atua em sala de aula?

“Formação Plena em História, pela na UNESP campus de Assis no ano de 2021, 4 meses de atuação em sala de aula”.

➤ Esteve presente na escolha dos livros didáticos no PNLD 2017 E 2020?

“Não estive na escolha pois, ainda estava na graduação”.

➤ Quais livros do PNLD 2017 e 2020 vocês utilizam com mais frequência? Por que?

“Não estive na escolhas dos livros nos PNLD 2017 e 2020, mas na faculdade tive contato com alguns livros didáticos e no estágio também, um desses livros é o Araribá Mais História, a professora da sala em que eu fazia estágio me apresentou ele e disse que suas aulas eram planejadas usando esse livro, inclusive na época elaborei uma sequência didática utilizando esse livro. Acho esse livro muito bom na forma de apresentar seus conteúdos, tem uma abordagem crítica e reflexiva, abordando temas mais atuais, dando voz a determinados movimentos e personagens da história geral e do Brasil, que muitas vezes não vemos no livro didático. Inclusive seus exercícios são elaborados buscando a interpretação e argumentação dos alunos, promovendo nas aulas momentos de discussões e questionamentos mais pontuais da sociedade moderna e daquilo que já foi nossa sociedade”.

K.C.A.B., 36 ANOS

➤ Qual a sua formação e quanto tempo atua em sala de aula?

“Formação Plena em História, pela na Universidade do Sagrado Coração, campus Bauru no ano de 2015, 6 anos de atuação em sala de aula”.

- Esteve presente na escolha dos livros didáticos no PNLD 2017 E 2020?

“Sim, estive na escolha dos livros em 2017 e 2020”.

- Quais livros do PNLD 2017 e 2020 vocês utilizam com mais frequência? Por que?

“Já passei por esses dois PNLD, então já tive contato com alguns livros que estiveram na escolha e foram escolhidos. Do PNLD 2017 já trabalhei com o Historiar da Editora Saraiva, mas achei a linguagem pautada muito em aspectos não reflexivos o que não é comum em minhas aulas. Já usei alguns textos e exercícios do livro Piatã da Editora Positivo, algo mais complementar. Agora para uso diário gosto muito da apresentação do livro Inspire História da Editora FTD, esses livros tem um conteúdo mais crítico-reflexivo, traz muitos textos complementares, traz uma variedade de questões, abordando sempre de forma a colocar nossos alunos a desenvolver a interpretação, uso figuras e quadros ilustrativos nas unidades, de todos esses que eu trabalhei tem a escrita mais rica em detalhes e é um livro com uma linguagem mais atual, mais próxima dos alunos, engloba questões da atualidades, dá margem para os alunos pensarem sobre aquilo, sem falar que esse livros traz resumos em formato mais didático, inclusive na última turma que eu usei esse livro ensinei os alunos a usarem palavras chaves para formularem seus próprios resumos e mapas mentais”.

PRODUTO EDUCACIONAL



MEMÓRIAS DA HISTÓRIA

CLEITON APARECIDO BASILIO

BAURU
2022

ACOMPANHA

- Guia de apresentação e desenvolvimento no aplicativo de criação *Sway*.
- Propostas de uso didático do produto.
- Aplicação e validação dos resultados.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	04
PROCEDIMENTO PARA APLICAÇÃO DO PRODUTO.....	07
TUTORIAL DE APRESENTAÇÃO DO APLICATIVO SWAY	09
PROPOSTA PARA SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	18
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	19
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	20
RESULTADOS DOS ENVOLVIDOS: ENGAJAMENTO E APRENDIZAGEM.....	22
REFERÊNCIAS.....	23

INTRODUÇÃO

O Produto Educacional aqui apresentado é resultado da dissertação de mestrado: “LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DISPUTAS PELAS MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR”. Trata-se de uma apresentação desenvolvida a partir do aplicativo Sway, contendo imagens e textos voltados a um ensino híbrido e presencial e direcionado para o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, alusivo à temática História- Ditadura civil militar brasileira.

Em nosso mundo atual muito se discute sobre as contribuições das tecnologias nos espaços educativos, principalmente na Educação Básica. Muitos de nós educadores trazemos conosco inquietações e reflexões sobre em que efetivamente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) contribuem no desenvolvimento da aprendizagem do alunado na escola. Nossos docentes e pesquisadores da educação têm percebido e trazido para discussão a importância das tecnologias para a aprendizagem na atualidade, neste sentido, pensar no processo de ensino-aprendizagem sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade contemporânea. Em outras palavras, a escola, como espaço de formação humana de indivíduos críticos e autônomos, não pode estar alheia aos acontecimentos e a realidade vivenciada na sociedade, isso porque ela própria integra essa sociedade.

Sendo assim, é sabido a existência de um conflito de realidades, no qual muitas escolas e professores ainda se baseiam em metodologias obsoletas de ensino, mesmo coexistindo no mesmo ambiente de trabalho um laboratório de informática com computadores de última geração que podem servir como um excelente amparo para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Em muitas realidades escolares é visto educandos que chegam às escolas com celulares modernos e preferem estar utilizando suas redes sociais durante as aulas, ao invés da interação e conexão com os conteúdos elencados pela escola como importantes para sua formação.

Muitos docentes ainda enxergam o processo de ensino-aprendizagem apenas com a lousa e giz, e assim acabam por perpetuar um modelo de ensino já desgastado e não significativo, que pouco contribui para o processo de formação de nossos discentes. Neste sentido, vale destacarmos ainda que existem muitos desafios não superados pelas instituições de Educação Básica, sendo um deles, a falta de

conhecimento e treinamento em mídias digitais. Esse pode ser um dos maiores fatores que têm contribuído para a não utilização adequada das novas tecnologias disponíveis nas atividades de ensino e aprendizagem. Para tanto, o perfil do professor esperado para atender as necessidades da sociedade atual, aproxima-se mais da figura de um instigador/mediador do que de um transmissor de conhecimentos. Isso porque a formação de sujeitos críticos e dotados de competências como a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de resolver problemas tornam-se atributos indispensáveis para atuação na sociedade atual, (TERUYA, 2006).

Na sociedade da informação e do conhecimento a educação escolar disputa a atenção dos alunos com outros espaços sociais mais atraentes e dinâmicos, e é nesse momento que o papel do professor deve ser repensado para desenvolver alternativas metodológicas que permitam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, (ALTOÉ, 2003). Assim sendo, na escola, ainda encontramos muita resistência em relação ao uso do aparelho celular em sala de aula. Muitos discentes usam suas redes sociais durante as aulas, às vezes ligam e recebem ligações sem o professor perceber. Neste sentido, Bariani (2011), nos alerta que existe uma grande discrepância entre o papel interativo do indivíduo desempenhado fora das salas de aula em meio aos ambientes virtuais (os adolescentes “nativos digitais”) e entre o posicionamento usualmente passivo ao qual o estudante é condicionado (na sala de aula).

É importante salientarmos que numa sociedade globalizada repleta de informações que surgem de todos os lados é comum a alienação por parte da juventude, despreparada para conviver com os desafios desse tempo. De acordo com Silveira e Bazzo (2009, p.183), “é necessário fazermos uma avaliação crítica sobre a tecnologia, sua constituição histórica e sua função social, no sentido de não só compreender o sentido da tecnologia, mas também de repensar e redimensionar o papel da mesma na sociedade”.

Para Almeida e Silva (2011, p.4):

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital.

De acordo com Lutz (2014), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, em especial na área da informática, estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, sendo que aqueles que não se adaptarem a essa nova realidade, correm o risco de serem considerados analfabetos digitais, para evitarmos tal situação, devemos pensar as escolas como o ambiente responsável para preparar e desenvolver este aluno como cidadão crítico e ativo na sociedade. Devemos enquanto docentes atuantes nas instituições escolares observar a necessidade de seguir o ritmo do desenvolvimento tecnológico, colocando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação a favor da aprendizagem para quebrar barreiras e ajudar os sujeitos na construção de novos saberes, o que implica agregar as mudanças sociais ao ambiente escolar.

Nesse processo, percebe-se que aqueles responsáveis por mediar essas tecnologias precisam ser capacitados para tal ofício. Cabe lembrar que um ponto importante a ser discutido, paira sobre a formação profissional do professor, essa que não pode acontecer apenas na graduação, mas deve ter continuidade para oferecer condições aos professores de apropriarem-se da teoria e relacioná-la com a prática. Acreditamos que a melhoria do processo educativo se dá também pelo investimento na formação continuada do professor. Segundo Barros e Moraes (2002), para que a qualidade do processo educativo ocorra torna-se necessário que a formação do professor seja repensada a fim de atingir a profissionalização dos educadores e o desenvolvimento de sua criticidade.

Há uma necessidade de focar na formação dos educadores para que eles compreendam como podem agregar tais ferramentas ao seu processo de ensino e aprendizagem, e desta forma repensar sua prática perante os alunos.

Neste sentido, observamos que:

Há uma necessidade real de que os educadores comprometidos com o processo educativo se lancem à produção ou assimilação crítica de inovações de caráter pedagógico, podendo, assim, aproveitar o estreito espaço de movimento existente no campo educacional, para gerar mudanças que não sejam simples expressões da modernidade. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p.24).

Nesta vertente, Alarcão (2001), afirma que a formação continuada do professor é uma exigência, pois não termina, principalmente neste contexto em que as tecnologias se transformam rapidamente. A autora ainda aponta a necessidade das escolas repensarem suas propostas, inclusive dos espaços formativos que precisam priorizar momentos de atualização e de reconstrução de concepções, de forma que

os educadores possam não apenas “dominar” o uso de um recurso tecnológico, mas possa transpor didaticamente, com a utilização de mídias e tecnologias diversas, os conteúdos curriculares rotinas pedagógicas. Para tanto, pensar na formação contínua do educador se faz necessário e urgente, possibilitar um espaço em que não aprenda apenas a lidar com as tecnologias, mas que possa refletir e ao mesmo tempo aprender a transpor esta aprendizagem em uma linguagem que possa estar conectada aos diversos modos de aprender dos educandos no século XXI, conhecido como a era das conexões. Neste sentido, além de dominar o conteúdo que ensina e de buscar a mais adequada metodologia para trabalhá-lo, o professor atualmente deve ser capaz de se “apropriar das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, não apenas decifrar os códigos, mas também estar munido de uma interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos diversos meios de comunicação”, (TERUYA, 2006, p.81).

PROCEDIMENTO PARA ELABORAÇÃO DO PRODUTO

Esse tutorial foi elaborado com base nos estudos realizados no aplicativo, por meio de elaboração e testes de atividades, aplicação das mesmas, produzindo experiências que colaboraram para sua composição.

Na busca por inovação, chegamos então ao *Sway*, *software* do pacote *Microsoft Office* que permite a combinação de textos e mídias em uma apresentação. É gratuito para alunos e professores que possuem uma conta de *e-mail Microsoft* e de muito fácil utilização. O *Sway* é um aplicativo (*app*) da empresa *Microsoft* utilizado no mundo todo, é interativo e não exige conhecimento técnico avançado para a sua utilização. Possui vários temas prontos e, caso o professor prefira, poderá criar todo o tema da sua apresentação ou modificar os temas disponíveis pelo aplicativo. Esta é mais uma vantagem do *App*, o usuário não precisa de conhecimentos avançados em design.

O produto se resume em duas sequências didáticas desenvolvidas no aplicativo *Sway* destinado, desta forma, aos docentes que atuam nos 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, e também a todos os professores que de um modo geral queiram adaptar seu conteúdo para aplicar neste formato.

O livro didático de História do 9º ano contém a temática sobre a ditadura militar, assunto este, que é objeto de estudo em nossa pesquisa, no qual se faz pertinente criarmos uma maior reflexão e problematização sobre quais assuntos são recorrentes ou silenciados referente ao tema.

Com o intuito de enriquecer o ensino de História sobre ditadura militar frente as possíveis lacunas encontradas nos livros didáticos, foi realizado um levantamento e seleção de conteúdos que contemplem o assunto, desta forma, o produto denominado **Memórias da História**, será destinado aos docentes sanando as lacunas encontradas no objeto de estudo por meio da inserção de temas de grande pertinência, mas ausentes nos materiais didáticos no formato de uma sequência didática paralela ao conteúdo programático do 9º ano. É interessante destacarmos que o produto teve como intuito ao final da pesquisa, ser trabalhado de forma conjunto com o livro didático nas aulas de História, ou seja, com o termino e obtenção dos resultados, desenvolvemos uma ferramenta que possa corroborar com o livro didático, e dessa forma enriquecer o ensino de História durante as aulas, em especial sobre a temática da ditadura militar no Brasil.

A aplicação e validação do produto será realizada de forma qualitativa com os mesmos professores participantes e entrevistados nesta pesquisa durante as aulas de História.

TUTORIAL DE APRESENTAÇÃO DO APLICATIVO SWAY

Passo 1: Login no Sway

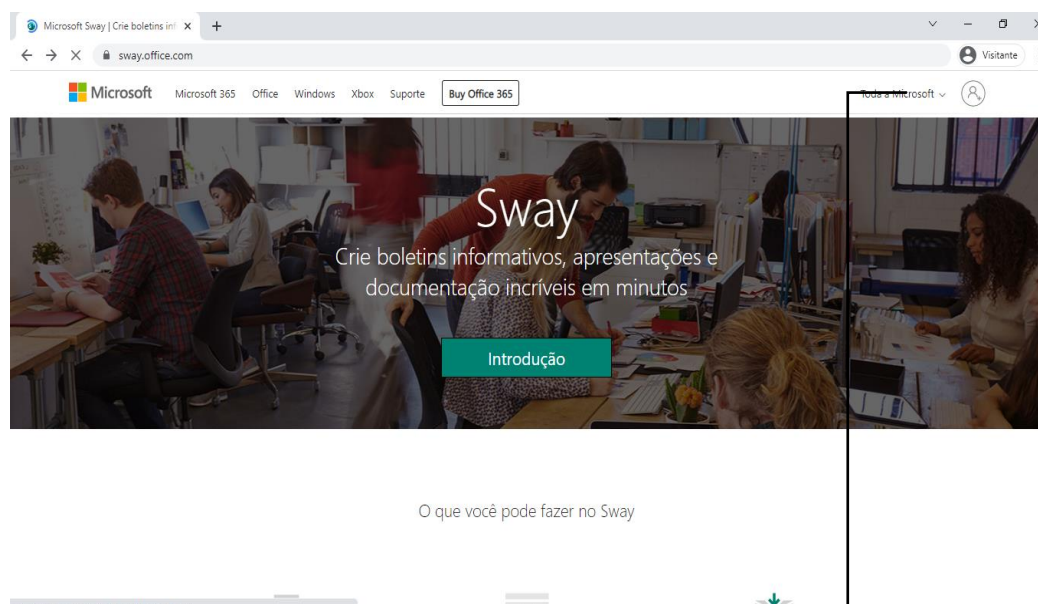
O *Microsoft Sway* é um aplicativo que facilita a criação e o compartilhamento de materiais interativos, histórias pessoais, apresentações e muito mais. Com conteúdo multimídia, o Sway permite a inclusão de conteúdo diversificado, como imagens e textos, vídeos do YouTube, tweets, posts do Facebook, arquivos do OneDrive e assim por diante. O *Sway* possui várias opções de *layouts*, todas com aspecto bastante profissional.

O foco do *Sway* está na produção de conteúdo, diferenciando-o do *Power Point* por não exigir do usuário dedicação à formatação. Você pode criar um relatório, uma apresentação, um blog, um currículo, um anúncio, um boletim informativo, uma história pessoal, um álbum de fotos ou um relatório de viagem visual. Praticamente não há limites para o que você pode expressar durante suas aulas de forma criativa com o *Sway*.

Para iniciar o uso do *Microsoft Sway*, basta acessar do navegador de sua preferência o endereço eletrônico <https://sway.office.com/> e clicar em entrar, caso prefira o usuário pode fazer a busca pelo *Microsoft Sway* em qualquer mecanismo de busca, como o *Google*, que aparecerá o site como resultado da busca.

No canto superior da tela, o *site* apresenta um espaço para *login*, esse *login* é feito através do endereço de *e-mail* do usuário, com domínio *@hotmail.com* ou *@outlook*, para os professores da rede Estadual de Ensino de SP, o acesso pode ser feito pelo *e-mail* fornecido pela Secretaria da Educação. Caso ainda o usuário não possua nenhum *e-mail*, ele pode criar uma conta *Microsoft* gratuitamente, acessando www.microsoft.com/account.

Figura 01: Tela principal do *Sway* e *Login*

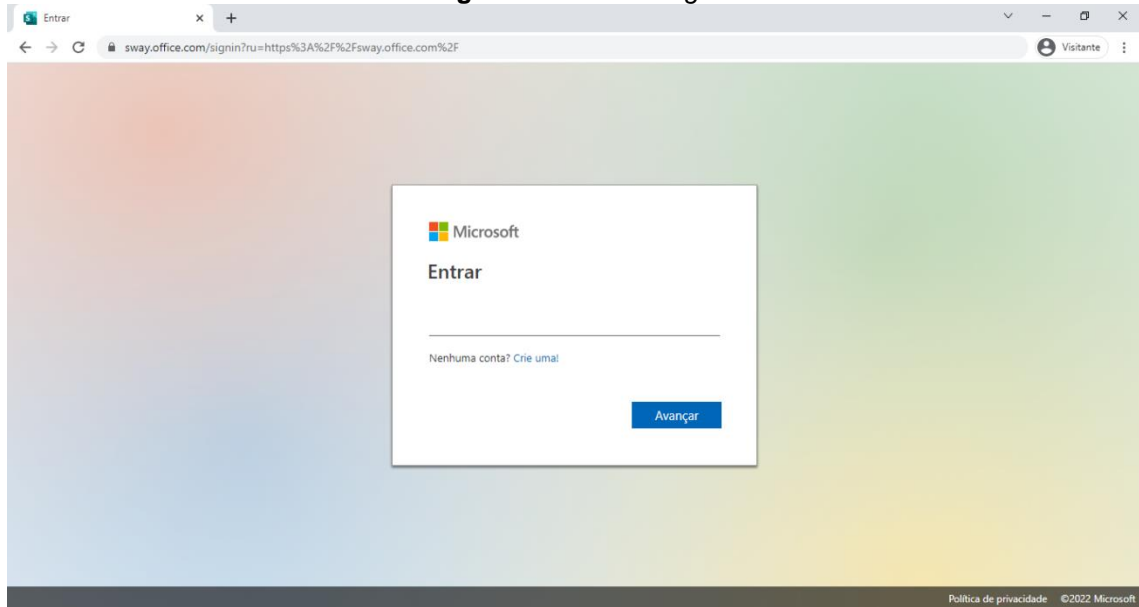


Fonte: o próprio autor (2021).

Clique aqui para fazer o seu *login*

Após o clique na área indicada, o navegador irá abrir a página a seguir, onde o usuário deve acessar com seu *e-mail* e senha.

Figura 02: Tela de *login*



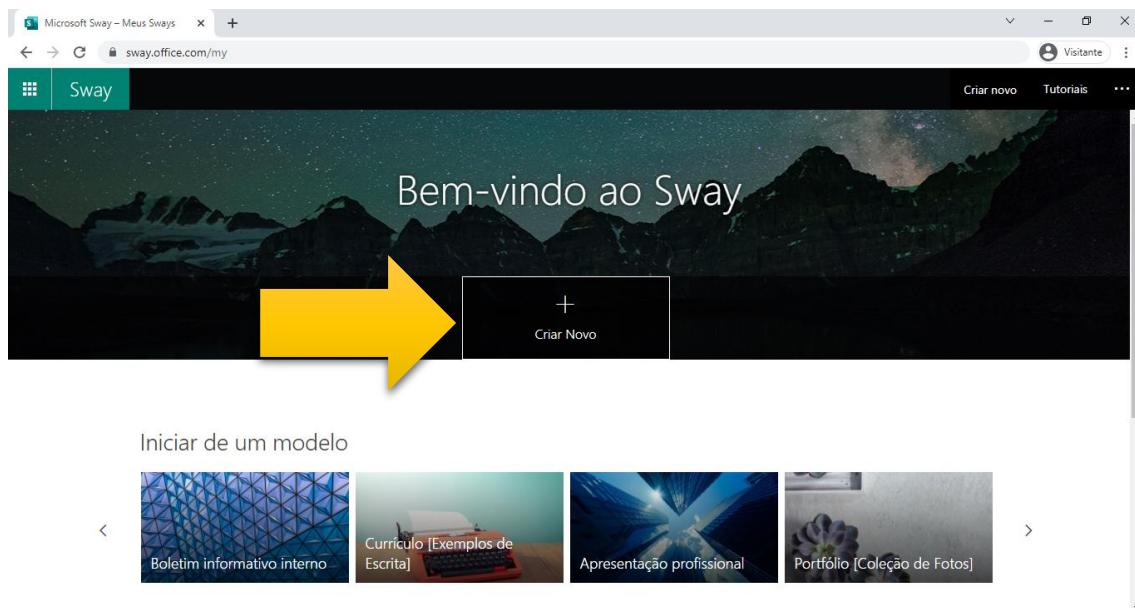
Fonte: O próprio autor (2021).

Passo 02: Criando a Apresentação.

Após efetuar o *login*, abrirá a seguinte tela, com a opção “Criar Novo”, “Iniciar de um modelo”, nessa opção é possível você criar um Apresentação no Sway a partir de qualquer documento do *Office*, ou seja, o *Sway* conecta o usuário a qualquer recurso oferecido pela *Microsoft*.

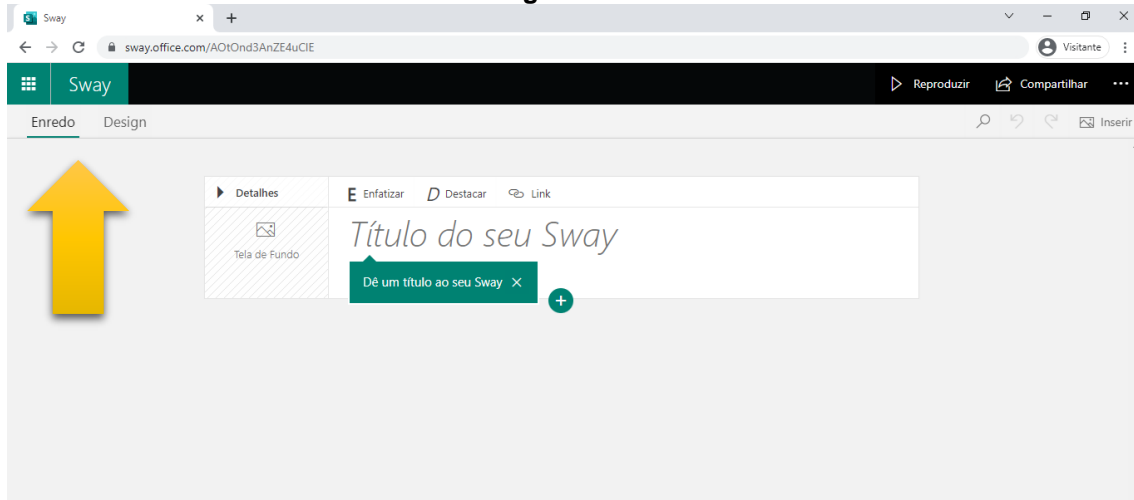
Optamos por criar um documento novo:

Figura 03: Nova Apresentação



Fonte: O próprio autor (2021).

Figura 04: Enredo

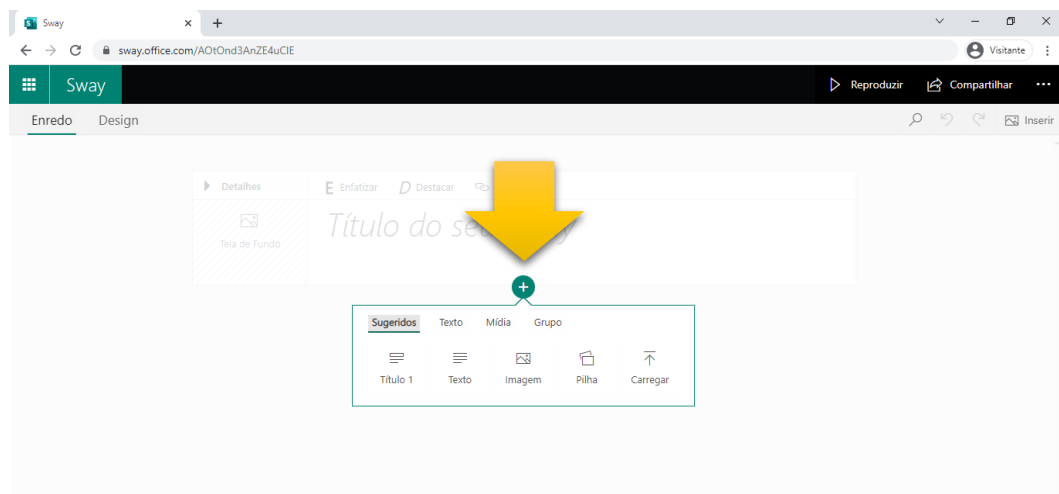


Fonte: O Próprio autor (2021).

Na tela apresentada acima, temos a opção “Enredo”, canto superior esquerdo, neste local você encontra as funcionalidades de criação, podendo digitar, inserir imagens, editar e formatar o conteúdo que já foi colocado sequencialmente, adicionando “cartões”, podendo inclusive a qualquer momento essa sequência ser alterada e reorganizada pelo próprio autor, para isso basta clicar e arrastar o cartão para a sequência desejada.

O primeiro cartão é adicionado automaticamente, ele é chamado de cartão título, porém existem outras opções de cartões, para isso basta clicar no ícone “+”, conforme figura abaixo:

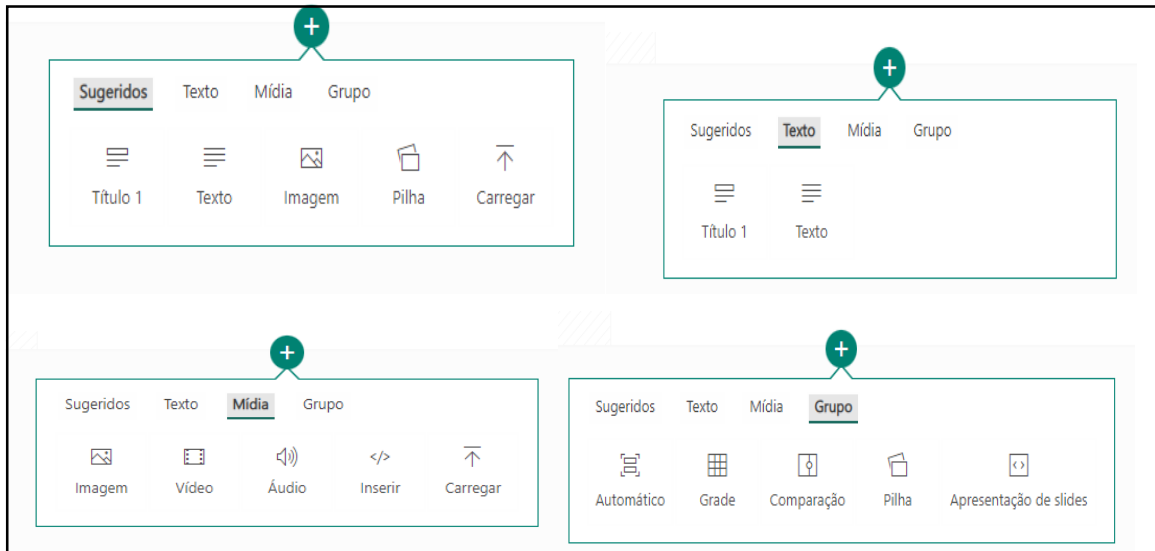
Figura 05: Adicionando conteúdos



Fonte: O Próprio autor (2021).

Esse menu apresentado no Sway, é o responsável por organizar os recursos oferecidos pelo Aplicativo, possuindo as seguintes opções:

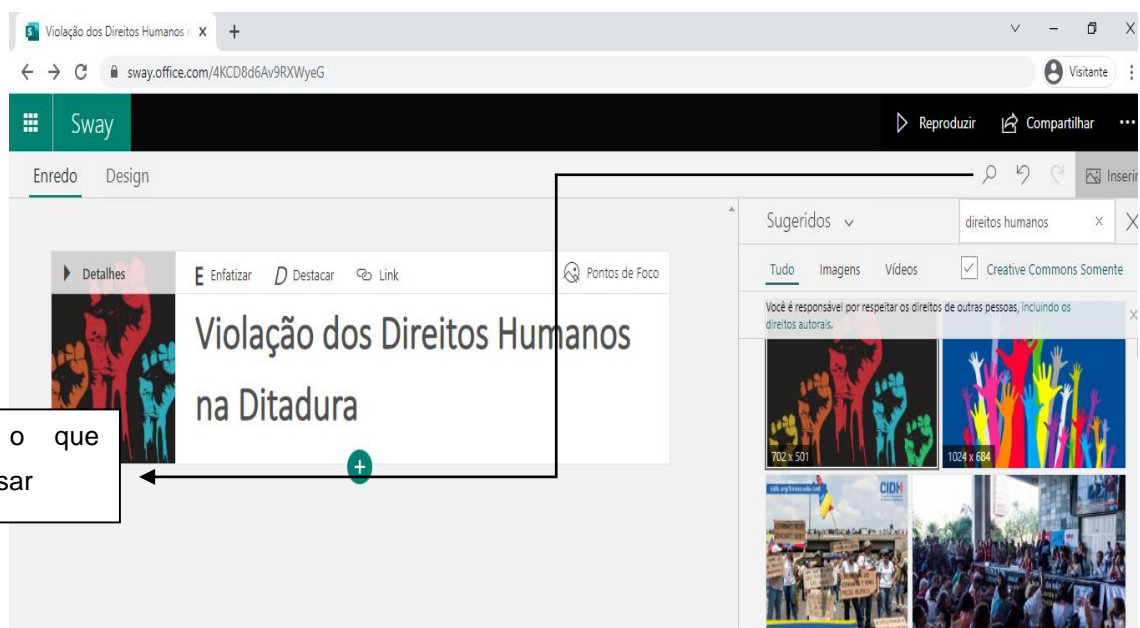
Figura 06: Adicionando e conhecendo as funcionalidades do Sway



Fonte: O próprio autor (2021).

No canto superior direito da tela do Sway, temos a opção Inserir, ao clicar nessa opção o usuário poderá inserir imagens e vídeos do seu dispositivo, ou das sugestões que o Sway apresenta, pode ainda pesquisar imagens, vídeos e “arrastar e soltar” a mídia em qualquer cartão criado. Além das opções de pesquisa de mídias, esse mecanismo de busca do Sway, também usa os mecanismos de busca da internet apresentando ao usuário uma diversidade de conteúdo sobre o tema pesquisado. Basta digitar o tema na barra de pesquisa e aguardar os resultados da busca.

Figura 07: Pesquisando no Sway

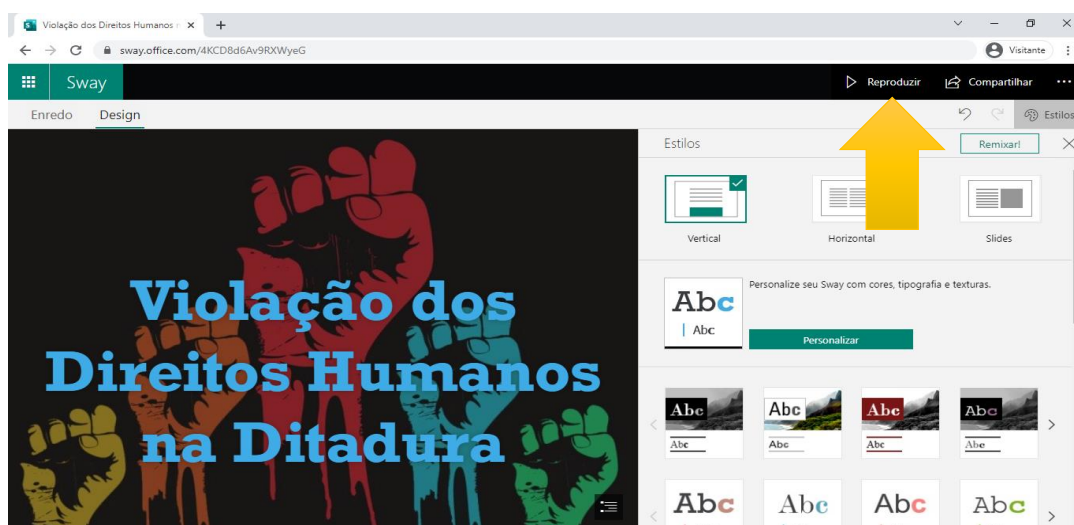


Fonte: O próprio autor (2021).

Após personalizada a apresentação, no canto superior direito temos a opção “reproduzir”, ela é uma ferramenta muito importante da edição no Sway, ao clicar nessa opção o usuário pode visualizar como está ficando sua apresentação, bem como, observar as alterações necessárias.

A partir desse momento que conhecemos as principais funcionalidades do Sway, apresentaremos a tela do aplicativo, com a proposta do produto final, já com o tema definido “Violação dos Direito Humanos na Ditadura”.

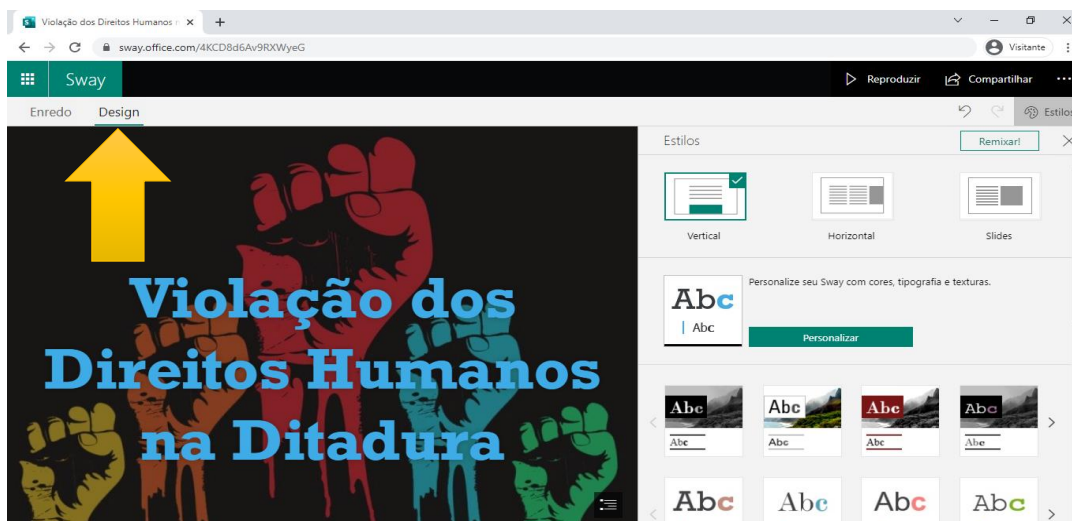
Figura 08: Utilizando a ferramenta “Reproduzir”



Fonte: O próprio autor (2021).

No canto superior esquerdo, ao lado da ferramenta “Enredo”, temos a ferramenta “Design”, essa ferramenta oferece ao usuário opções de estilos para a apresentação, como demonstra a figura abaixo:

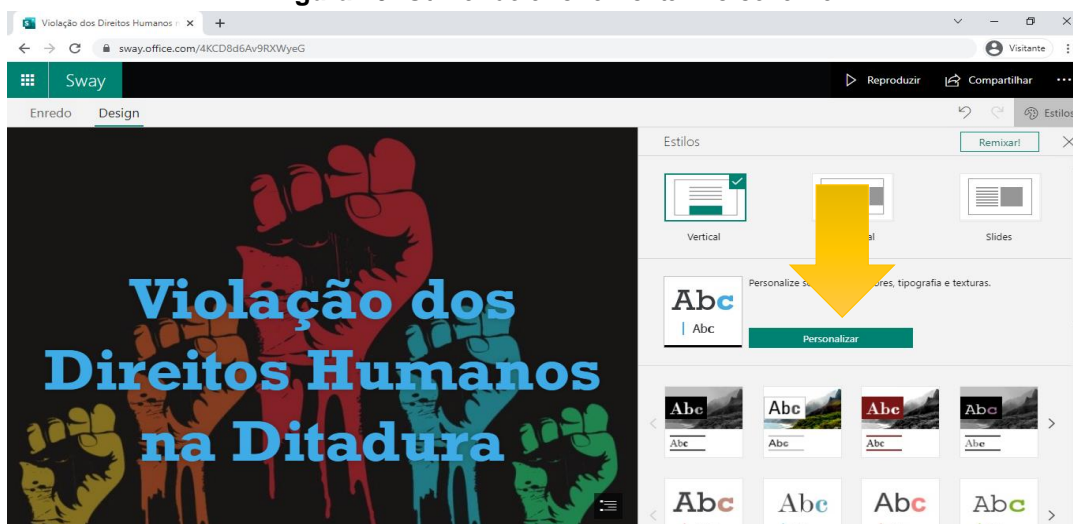
Figura 09: Utilizando a ferramenta “Design”



Fonte: O próprio autor (2021).

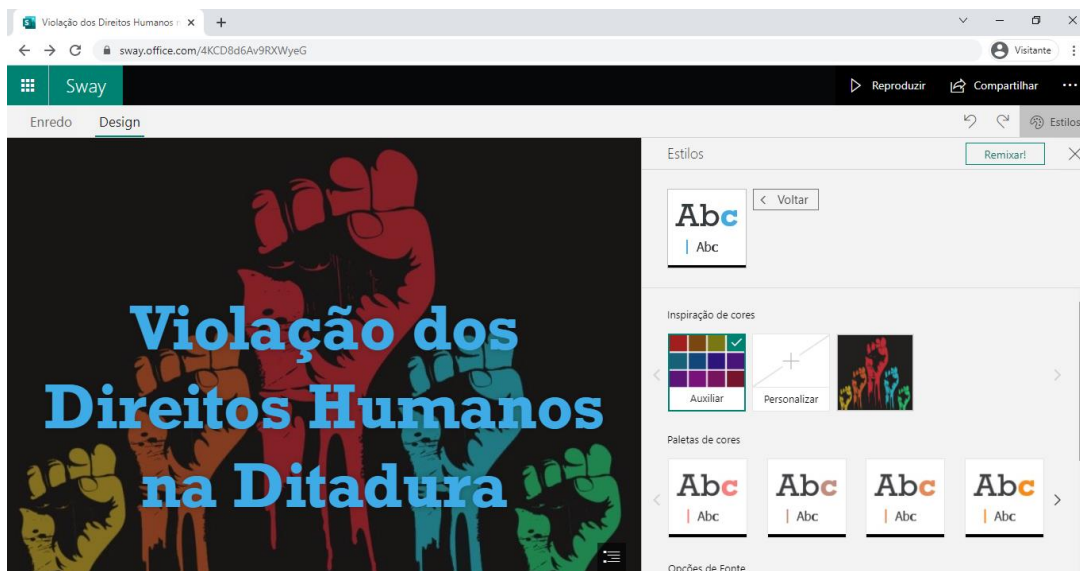
Se o usuário quiser ainda personalizar a sua apresentação, basta clicar no botão da cor verde escrito “Personalizar”, nessa ferramenta o usuário poderá personalizar cores, tipografia e texturas, tudo baseado na oferta de recursos que o Sway apresenta, após análise da paleta de cores e combinações.

Figura 10: Utilizando a ferramenta “Personalizar”



Fonte: O próprio autor (2021).

Figura 11: Reproduzir a apresentação



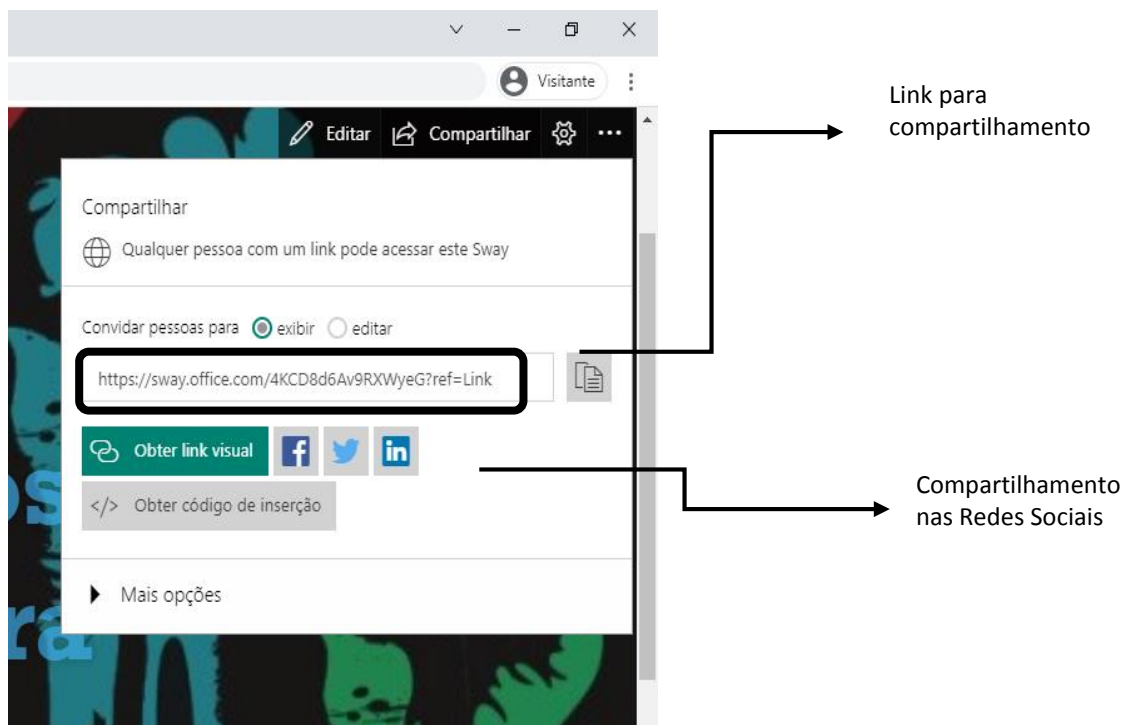
Fonte: O próprio autor (2021).

Uma grande vantagem da internet e dos aplicativos, é o alcance e a facilidade no compartilhamento, nesse momento do trabalho o Sway vem a agregar e facilitar essa “troca”.

Para tanto, realizamos uma breve explanação de como usar o aplicativo sendo este, uma ferramenta muito interessante e colaborativa que pode ser usada tanto em sala de aula como recurso digital, desde que possua a disponibilidade de internet, aparelhos celulares ou laboratório de informática, como de forma remota, na qual os alunos poderão acessar em outro local e momento. Após a personalização e finalização da atividade, deve ser compartilhado.

Passo 3: Compartilhando no Sway

Figura 12: link para compartilhamento

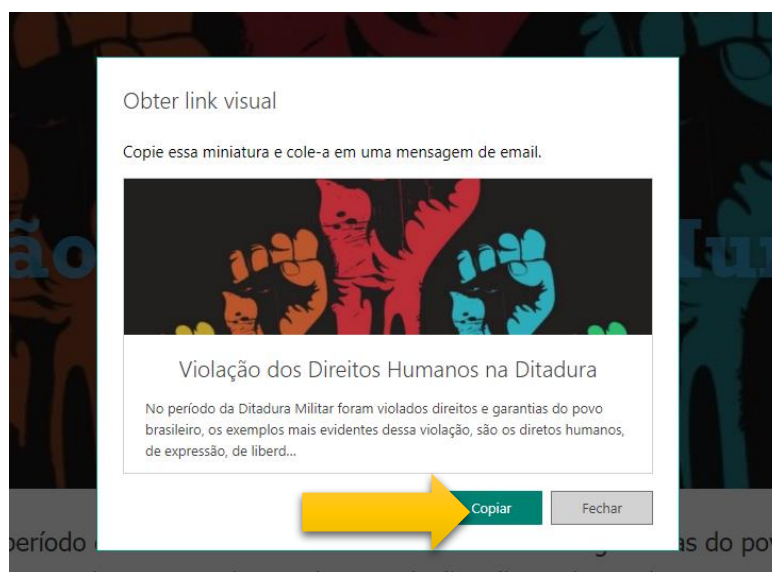


Fonte: O Próprio Autor (2021).

Outra opção de compartilhamento é através das Redes Sociais, opção em destaque na imagem acima.

Também existe a possibilidade de gerar um *link* visual, que o usuário pode clicar em copiar e colar no corpo do texto do *e-mail*.

Figura 13: Criando link visual



Fonte: O próprio autor (2021).

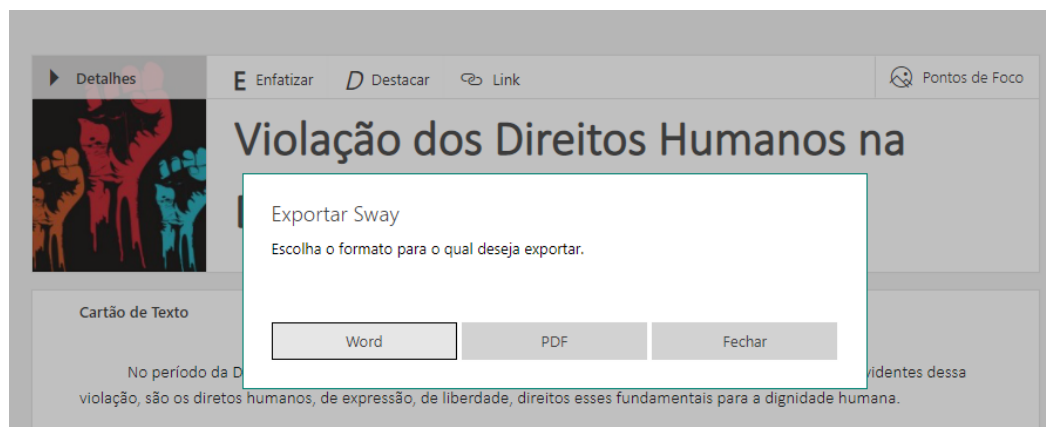
Em muitos lugares ainda encontramos dificuldade no acesso à internet, por isso o *Sway*, oferece a possibilidade de exportar o conteúdo para formato compatível com *Word*, oferecendo ainda a possibilidade de salvar a apresentação em PDF, possibilitando assim a impressão e acesso *off-line*.

Figura 14: Recursos de Imprimir e exportar



Fonte: O próprio autor (2021).

Figura 15: Escolhendo o formato para exportar o Sway.



Fonte: O Próprio Autor (2021).

PROPOSTA PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aqui descreveremos duas propostas de sequências didáticas desenvolvidas sobre os conteúdos no qual encontramos lacunas em grande parte dos livros didáticos analisados, sequencias didáticas essas que serão desenvolvidas no aplicativo Sway. Após analisarmos como o tema ditadura militar é apresentado nos livros didáticos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi possível perceber as lacunas e silêncios desse assunto. Com base em nossos estudos elencamos dois assuntos tocantes a temática selecionada para a elaboração das sequências didáticas, sendo a Violação dos direitos humanos durante a ditadura militar e a Luta e resistência indígena durante a ditadura.

Nossa sugestão está embasada no contexto atual de pandemia, no qual as escolas adotaram um sistema de ensino híbrido, com alunos presenciais e remotos ao mesmo tempo. Diante dessa conjuntura é fundamental o uso de recursos digitais que possam ofertar novas expectativas de aprendizagem. O nosso estudo tem a intenção de ampliar a visão sobre o tema proposto, otimizado em duas sequências didáticas que podem ser aplicadas em todo o Ensino Fundamental – Anos Finais, ou seja, aos alunos do 6º ao 9º ano. Salientamos, aqui, que o produto desenvolvido pode ser adaptado de acordo com a realidade e a necessidade apresentada de cada turma e conteúdo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

O conteúdo a ser explorado nas sequências didáticas foi elaborado pensando na sua aplicação tanto no ambiente totalmente remoto, com a utilização de vídeos chamadas, híbrido e presencial. Sua execução exige algumas ferramentas como internet, celular, *notebook* ou tablete.

Conteúdo: Violação dos direitos humanos durante a ditadura militar.

Duração: 3 horas aulas de 50 minutos.

Introdução: Problematização - Passo 1

Na primeira aula de 50 minutos, é necessário instigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Propõe-se uma conversa inicial indagando sobre o que eles compreendem sobre Direitos Humanos, questioná-los se esses direitos sempre foram respeitados no passado e se são respeitados hoje. Sendo assim, instigar a curiosidade dos discente seria o primeiro passo, por meio do uso de imagens, vídeos, mapas, charges, e, para isso, recomenda-se a utilização de Datashow ou projetor nesse momento inaugural, se for no modo presencial. Já no modelo remoto, necessitará da utilização de internet com o acesso à plataformas de videochamada.

Desenvolvimento: Investigação - Passo 2

Nesse momento, os estudantes serão convidados a buscar informações, por meio da orientação do professor via aplicativo *Sway* que será compartilhado no grupo de *whatsapp da sala*. Essa apresentação sobre a violação dos direitos humanos na ditadura, contendo vídeos, imagens, entrevistas e relatos será realizada durante uma aula de 50 minutos e exigirá a utilização de internet, laboratório de informática ou aparelhos celulares ou *tablets*. Em seguida, os alunos deverão em grupos, tecer comentários em seus cadernos sobre suas impressões em relação a importância dos direitos humanos e o que ocorreu de fato durante o regime militar no Brasil.

Finalização: Discussão – Passo 3

Para finalizar à atividade, será criado um momento de partilha sobre as descobertas e a nova percepção sobre o tema proposto, sendo realizado durante uma

aula de 50 minutos uma roda de conversa e partilha. Nesse momento, os alunos deverão relatar as experiências sobre o conhecimento construído, assim como a importância da defesa dos direitos humanos para humanidade. Os mesmos terão a oportunidade de expor seus relatos sobre aprendizagem adquirida por meio de questões direcionadas pelo docente relacionada ao tema. Sobre as questões mencionadas acima para finalizar a discussão, deixaremos livre para que o docente tenha a liberdade diante da sua realidade para propor levantamentos e questionamentos relevantes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

Nesta segunda SD iremos explorar os impactos ambientais e a perda de território indígena durante o regime militar brasileiro sobre o conteúdo: Luta e resistência indígena durante a ditadura militar. Também com duração de 3 horas aulas de 50 minutos.

Introdução: Investigação – Passo 1

Um tema tão em voga atualmente, que abre caminho para a compreensão da importância da luta por direitos ainda não conquistados e pelos que tem sido retirado e negado precisa ser observado cuidadosamente no ambiente escolar. Nossa proposta, é, num primeiro momento, problematizar sobre o que é o direito à terra, qual a importância da preservação das reservas ambientais e indígenas e como isso pode impactar negativamente nosso ecossistema e sociedade. Na primeira aula de 50 minutos, será realizado uma roda de diálogo com o intuito de investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a questão da posse e direito a terra por parte dos vários grupos indígenas e quilombolas que vivem em nosso território brasileiro. Após a conversa inicial e o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, será compartilhado por meio do aplicativo *Sway*, uma apresentação interativa para que os alunos pesquisem sobre a definição de direito à terra, a importância da luta e resistência desses grupos enquanto minorias contra o regime militar e o que diz hoje nossa constituição federal sobre tais direitos. Será utilizado laboratório de informática, *tablets* ou celulares com internet se for presencial e híbrido. Destacamos, também, que essa SD poderá ser trabalhada de maneira totalmente remota com utilização de internet e videochamada.

Desenvolvimento: Problematização – Passo 2

Nesse momento, os estudantes serão convidados a extrair informações por meio da orientação do professor via aplicativo *Sway*. Será compartilhado no grupo de *whatsapp* da sala uma apresentação sobre a Luta e resistência indígena durante a ditadura militar contendo vídeos, imagens, entrevistas e relatos de pessoas que presenciaram aquela época. Será realizada de forma interativa e com duração de 1 aula de 50 minutos. Essa sequência didática também exigirá a utilização de internet, laboratório de informática ou aparelhos celulares ou *tablets*. Em seguida, os alunos deverão em grupos, tecer comentários em seus cadernos ou blocos de anotações sobre suas impressões em relação a importância da resistência desses povos indígenas ou quilombolas enquanto minorias na luta pela preservação de seus territórios contra um regime que foi brutalmente autoritário e cruel em nosso país.

Finalização e Discussão – Passo 3

Para finalizar a atividade, será criado um momento de partilha e ajuda mútua sobre as descobertas e a nova percepção sobre o tema proposto, sendo realizado também durante uma aula de 50 minutos uma roda de conversa e partilha. Nesse momento, os alunos deverão relatar suas experiências sobre o conhecimento construído, assim como a importância da defesa dos territórios indígenas e quilombolas em nosso país. Também a importância que esses povos exerceram enquanto grupos de resistência a um regime truculento que não respeitou os direitos individuais desses povos. Os mesmos terão a oportunidade de expor seus relatos sobre aprendizagem obtida por meio de questões direcionadas pelo docente relacionado ao tema.

RESULTADOS DOS ENVOLVIDOS: ENGAJAMENTO E APRENDIZAGEM

O produto educacional foi devidamente testado em uma escola pública municipal no interior de SP, em 4 salas de 9º anos com uma média de 23 alunos presentes em sala de aula. Tivemos um resultado muito positivo sobre a aplicação do produto. A participação foi significativa dos envolvidos, tanto dos professores que fizeram parte da pesquisa como dos alunos que abraçaram a causa.

É importante ressaltarmos os diversos contratemplos que envolveram aplicação da pesquisa. Dentre eles podemos citar a falta de acessibilidade dos alunos aos recursos necessários, devido à grande desigualdade social cada vez mais latente em nossa sociedade, internet escassa da escola, falta de formação da equipe gestora, e a falta de habilidades e competências dos alunos para uma utilização consciente das tecnologias digitais. Desse modo, verificou-se a existência de uma infinidade de problemas sociais, políticos e sociais que interferem na educação e no uso da tecnologia, conforme pode ser explicado a partir da concepção de Althusser, na qual a escola dentro de uma sociedade desigual tem como função manter a desigualdade, se constituindo em um aparelho ideológico que reproduz as relações de produção, adestrando os alunos para o mercado de trabalho, reproduzindo, assim, as relações de dominação. Diante disso, averiguamos que o produto educacional conseguiu contribuir para o processo de aprendizagem equivalente ao conteúdo estabelecido.

Por fim, nossa proposta foi apresentar aos professores uma ferramenta tecnológica de fácil manuseio e principalmente uma ferramenta disponível a todos, sendo essa uma ferramenta que servirá como auxílio aos professores na montagem de “complemento” didático aos conteúdos que não se encontram tão presente nos livros didáticos, para que os professores possam unir tecnologia e conteúdo a suas aulas, proporcionando ao aluno acesso ao conteúdo de forma rápida através do compartilhamento da apresentação nas redes sociais, utilizando assim a tecnologia a seu favor e cativando os alunos a participarem das aulas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o Compartilhar de significados. **Em aberto**, Brasília, c. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. das G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 1, abril. 2011.
- ALTOÉ, Anair. Formação de professores para o uso do computador em sala de aula. **Teoria e prática da educação**, v. 6, n. 14, p. 483-496, 2003.
- ALTOÉ, Anair. Formação de professores para o uso do computador em sala de aula. **Teoria e prática da educação**, Maringá: DTP/UEM, v. 6, n. 14, p. 483-496, 2003.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). RJ: Edições Graal, 1985.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ALVES, Maria, Helena Moreira. **Estado de oposição no Brasil: 1964-1984**. Bauru,SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2005.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARNS, Dom Paulo Evaristo. **Brasil nunca mais**. Petrópolis: Vozes,1985.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de. **A ditadura militar retratada nos livros didáticos de história do Brasil de 1964 a 1985**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2006.
- BARIANI, B. B.; Hipermídia e educomunicação: o papel das novas mídias digitais no ensino, **Revista Sessões do Imaginário**, Ano XVI, no. 25, janeiro de 2011.

BARROS, Marta S. F.; MORAES, Sílvia P. G. de. Formação de professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, L. S. B. et al. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá, PR: Eduem, 2002. p. 15-31.

BARROS, Marta S. F.; MORAES, Sílvia P. G. de. Formação de professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, L. S. B. et al. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá, PR: Eduem, 2002. p. 15-31.

BENEDITO, Mousar. **1968, por ai... memórias burlescas da ditadura**. São Paulo: Publisher, 2008.

BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade De Educação. Campinas-SP: UNICAMP, 2003.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Em Busca da Qualidade: PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. P. 27-53.

BEZERRA, Ellen Natucha Pedroza. **A Ditadura Militar nos Livros didáticos: História e memória nos manuais de ensino de 1976 e 2016**. XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília – DF, 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**. 1993. 360p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: FFLCH-USP, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Patria, civilização e trabalho: O ensino de História nas escolas paulistas**. São Paulo: Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Estampa, 1963.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRITO, Gláucia da S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

CAMPOS, Vera Lúcia Toledo Pereira de Gois. A tortura e a violência policial. *In Revista Intertemas*; v. 2; maio de 2000.

CARVALHO, C. P. F.; RUSSO, M. H. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **EccoS –Rev. Cient.** São Paulo, n. 29, p. 135-150, set/dez, 2012.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CELESTE FILHO, M. **A Constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960**. São Paulo: Unesp. 2013.

CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de História e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução Ruth Russin Josef. Rio de Janeiro Guanabara, 1986.

CHAVES, E. A. **A Música caipira em aulas de História**: questões e possibilidades. Curitiba. 2006. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Golpe de 64 e a Ditadura Militar**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. São Paulo-SP, **Revista Educação e Pesquisa**, set-dez, v. 30, n. 3. Universidade de São Paulo, 2004, p. 549-566. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt&format=pdf>>
Acesso em: 15 Jan. 2021.

COTRIN, G; RODRIGUES, J. **Historiar**: História 9º ano – Ensino Fundamental Anos Finais. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

COUTINHO, Solange G.; FREIRE, Verônica E. C. Design para Educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. *In: Anais do 15º Encontro Nacional da Anpap*. Universidade de Salvador: UNIFACS, Salvador, 2006. p.245-254.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado – Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Petrópolis: Editora Vozes, 3 ed., 1981.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros Didáticos de Português formam Professores?. Brasília-DF: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**, out., v. 1, n. 6. MEC/SEF, 2001, p. 82-88. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>> Acesso em: 15 Jan. 2021.

EARP, Fábio Sá. PRADO, Luiz Carlos Delorme;. **O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967– 1973)**.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil Republicano**. Vol. 4. O tempo da Ditadura: Regime Militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FEBVRE, Lucien. **História**. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, A. C. **Arraribá Mais: História 9º ano – Ensino Fundamental Anos Finais**. São Paulo: Moderna, 2018.

FERNANDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis 2008.

FILGUEIRAS, Juliana M. **A educação moral e cívica e sua produção didática (1964-1993)**. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 2006.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 1ª. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAG, Bárbara *et alii*. **O Livro Didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C. D., ALMEIDA, M. G. **Docentes e discentes na sociedade da informação: A escola no Século XXI**; v.2. Rio de Janeiro: Brasport, 2012.

GATTI, Jr. Décio. **A Escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru/SP: EDUSC, 2004; Uberlândia/MG: EDUFU, 2004.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964- 1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985 Um Estudo sobre a Política Educacional**. 1990. 461 f. Tese de doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 19 de dezembro de 1990.

GHIRALDELLI, P. **História da Educação**. São Paulo: Ed.Cortes, 1991.

GOODSON, I. V. (2018). **Currículo: teoria e História**. Petrópolis-RJ: Vozes.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira**. São Paulo: Thomson, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre Mediação, 2005.

JUNIOR, Osvaldo Rodrigues; SEBA, Leticia. **A ditadura militar narrada nos livros didáticos de história**. História & Ensino da UEL – Universidade Estadual de Londrina. v. 25, n. 2 (2019).

KOSHIBA, L.; PEREIRA. D. F.M. **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1993.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1967.

LUTZ, M. R. **Utilização de mídias digitais como metodologia de ensino-aprendizagem de matemática**. PROJETO DE CURTA DURAÇÃO, Instituto Federal de Farroupilha, Campus Alegrete, 2014.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

MAIA, Luciano Mariz. Os Direitos Humanos e a Experiência Brasileira no contexto Latino-Americano. In: AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Dialogando sobre Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Direito e Cidadania IEDC, 1999.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MIRANDA, S. R. **O PNLD na escola: problemas, desafios e perspectivas**. Relatório técnico apresentado ao MEC/SEF. Brasília, 2003.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O Livro Didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n.48, p. 123-144, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006>. Acesso em: 16 Jan. 2021.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n.48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acessado em 16 Jan. 2021.

MOCELLIN, Renato. **História do povo brasileiro: Brasil Colônia**. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: SBHE, v. 12, n. 30, 2012, p. 179-197.

NEMI, A. L. L; REIS, A. R; MOTOOKA, D. Y. **Geração Alpha história – SM Educação: História 9º Ensino Fundamental Anos Finais**. São Paulo, Edições SM, 2018.

NEVO, David. Avaliação por Diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Org.). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997. **Anais...** Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep): 1998. P. 89-97.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como Política de Regulação da Rede Pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A Política do Livro Didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. **CURRÍCULO**: um instrumento educacional, social e cultural, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, maio/ago, p. 535-548. 2008.

PALOMA, Rebeca Ramos. **A Ditadura civil e militar nos livros didáticos do Ensino Fundamental**. Artigo monográfico de especialização. Santa Maria – RS, 2014.

PELLANDA, N. C. **Ideologia e educação & Repressão no Brasil Pós 64**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PUELLES BENÍTEZ, M. de. La política del libro escolar en España (1813-1939). In: ESCOLANO BENITO, A. (Dir.) **Historia ilustrada del libro escolar en España**. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

REZENDE, Maria José de. **A Ditadura Militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984**. Londrina: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileiro: A Organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, V. M; ANASTASIA, C. M. J. **Piatã: História 9º ano Ensino Fundamental**. Curitiba: Positivo, 2015.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 76. Set/dez 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SERIACOPI, G. C. A; SERIACOPI, R. **Inspire História: História 9º ano – Ensino Fundamental Anos Finais**. São Paulo: FTD, 2018.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação**, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

SOUZA, M.I.S. Os Empresários e a Educação: **o IPES e a Política Educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Mariane Pizarro de. **Entre a ausência e a representatividade: Gênero e Mulheres nos livros didáticos de História**. Dissertação de Mestrado – UNESP FCLAr. Araraquara, 2020).

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TERUYA, Tereza K. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TOLEDO, Caio Navarro de. 2004. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Vol. 24, n°47, pp. 13-28.

VEIGA, I. P. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, 2003.

YAMAUTI, N. N. Gramsci: **os clássicos da teoria política crítica**. São Paulo: Kindle, 2015.

SILVA, M. das G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.