

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO – UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANO ANTÔNIO POCHMANN

**DISCURSOS E IMAGENS DA IDEOLOGIA
DESENVOLVIMENTISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO
BRASIL DURANTE O PERÍODO DA DITADURA CIVIL-
MILITAR (1964-1984)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Carlos Renato Carola

**CRICIÚMA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P739d Pochmann, Cristiano Antônio.

Discursos e imagens da ideologia desenvolvimentista no ensino de história do Brasil durante o período da ditadura civil-militar (1964-1984) / Cristiano Antônio Pochmann ; orientador : Carlos Renato Carola. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2015.

116 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2015.

1. Ensino de História - História e crítica. 2. Brasil - Desenvolvimento econômico - Livros didáticos. 3. Brasil - História - Revolução, 1964 - Livros didáticos. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.89

CRISTIANO ANTONIO POCHMANN

**“DISCURSOS E IMAGENS DA IDEOLOGIA
DESENVOLVIMENTISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO
BRASIL DURANTE O PERÍODO DA DITATURA CIVIL-
MILITAR (1964-1984)”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 25 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA



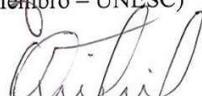
Prof. Dr. Carlos Renato Carola
(Orientador – UNESC)



Prof. Dr. Marcos Gerhardt
(Membro - UPF)



Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
(Membro – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC

Pro. Dr. João Henrique Zanelatto
(Suplente – UNESC)



Cristiano Antonio Pochmann
Mestrando

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao professor Doutor Carlos Renato Carola pelas inúmeras orientações que realizou. Da mesma forma, estendo meus agradecimentos ao professor Marcos Gerhardt, meu orientador dos longínquos tempos do curso de Licenciatura em História. Naquele período, dei os primeiros passos no que diz respeito ao uso de imagens no ensino de História.

Aos colegas do Instituto Federal Catarinense que, de uma ou de outra forma, ajudaram-me, Cynthia Nalila Souza Silva, Elizete M. Possamai, e outros que não listo aqui.

Aos colegas de mestrado, em especial ao colorado Darlan, pelas inúmeras conversas e discussões sobre o Internacional de POA e também sobre questões do mestrado.

À minha querida irmã, que mesmo longe, sempre me ajudou.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a continuar estudando e a nunca desistir dos meus sonhos.

E, principalmente, neste momento, à minha eterna melhor amiga, minha namorada Juliana, que sempre esteve ao meu lado, animando-me nas horas difíceis, lendo, questionando e revisando esta dissertação, mesmo com todo seu trabalho e afazeres. Tenho certeza de que hoje estou onde estou graças ao teu amor, paciência, amizade e carinho. Te amo Jujú!

“Controlar o passado ajuda a dominar o presente, a legitimar tanto as dominações como as rebeldias”.

Marc Ferro

RESUMO

No momento em que lembramos os cinquenta anos do golpe militar de 1964, esta dissertação busca compreender, por meio da análise de livros didáticos de História e Moral e Cívica, como se difundiu o discurso desenvolvimentista no sistema escolar brasileiro. De um modo geral, ele está presente no conteúdo e nas práticas de todas as disciplinas escolares. Neste trabalho observamos esse discurso no ensino de História, mais precisamente nos livros didáticos de História e Moral e Cívica editados entre os anos de 1964 a 1984. Nos livros didáticos analisados, constata-se o predomínio da concepção de desenvolvimento subordinada à lógica economicista e aos projetos de integração nacional imposto pelo governo militar. Por fim, destaca-se a inexistência de discussões referentes ao extermínio de povos indígenas e à degradação ambiental.

Palavras-Chave: Desenvolvimentismo. Governo Civil-Militar. Meio Ambiente.

ABSTRACT

By the time we remember the fiftieth years of the military coup of 1964, this work seeks to understand, through the analysis of textbooks of History and Civics, how the ideology of development was spread in Brazilian school system. In general, the discourse of development is present in the content of all school subjects. In this work we observe this ideology in the teaching of History, specifically in books, of Moral and Civic Education, published between the years of 1964-1984. In the textbooks analyzed, there we noticed the predominance of concept of development subordinated to economic logic and to the national integration projects imposed by the military government. Finally, there are no discussions about the extermination of Indigenous tribes and about the environmental degradation.

Keywords: Developments. Civil and Military Government. Environment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Indicador do discurso desenvolvimentista.....	51
Figura 2 – Renda per capita	54
Figura 3 – Renda per capita por região	55
Figura 4– Aplicações do II PND.....	56
Figura 5 – Reservas de carvão	60
Figura 6 – Médicos.....	62
Figura 7 – Síntese crítica ao regime militar de 1964.....	71
Figura 8 – Hidroelétrica	73
Figura 9 – População nas ruas.....	75
Figura 10 – Rosários contra reformas	76
Figura 11 - Poço petrolífero	77
Figura 12 – Indústria automobilística	78
Figura 13 – Itaipu.....	79
Figura 14 – Energia nuclear	80
Figura 15 – Indústria automotora.....	81
Figura 16 – Indústria petroquímica	82
Figura 17 – Saques.....	83
Figura 18 – Protestos	84
Figura 19 – Diretas já.....	85
Figura 20 – Ponte Rio-Niterói.....	86
Figura 21– Angra dos Reis.....	87
Figura 22 – Refinaria Presidente Bernardes.....	88
Figura 23 – Poluição	89
Figura 24 – Favela	90
Figura 25 – Programas de desenvolvimento	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	21
2.1 CAMINHOS, OBSTÁCULOS E TRAJETÓRIAS	21
2.2 O livro didático COMO RECURSO PEDAGÓGICO E COMO DOCUMENTO HISTÓRICO.....	31
2.3 USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	36
2.4 A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL	39
3 AS IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DO DESENVOLVIMENTISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	45
3.1 O DISCURSO DESENVOLVIMENTISTA.....	45
3.2 O DESENVOLVIMENTISMO NOS CONTEÚDOS TEXTUAIS	47
3.3 IMAGENS DO DESENVOLVIMENTISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	73
4 O DESENVOLVIMENTISMO, OS POVOS INDÍGENAS E O MEIO AMBIENTE.....	94
5 CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
BIBLIOGRAFIA.....	113
APÊNDICE(S).....	114
APÊNDICE A – Lista de fontes	115

1 INTRODUÇÃO

O início dessa pesquisa está ligado aos estudos iniciados nos anos 2003-04, no curso de licenciatura em História e, principalmente, na etapa em que foram realizados estágios curriculares em turmas do ensino fundamental e médio, momentos que oportunizaram constatações de que as escolas praticavam uma educação centrada no modelo bancário de aprendizagem, como aponta Paulo Freire. Havia à disposição dos alunos livros didáticos em que as imagens, quando trabalhadas pelos professores do ensino básico, simplesmente serviam para ilustrar os acontecimentos históricos.

Essa metodologia adotada nas escolas de ensino básico era contrária àquela que se discutia, naquele momento, na universidade. Percebe-se que naquele momento (talvez isso ocorra até hoje), havia discussões que eram realizadas dentro da academia, mas que não chegavam às salas de aulas do ensino básico. Dessa forma, entendeu-se a necessidade de se trabalhar com as imagens na educação básica, retratando as possibilidades, formas e maneiras como essa metodologia, já reconhecida como fonte histórica, pode nos revelar o passado, uma vez que, segundo Paiva, (2006, p. 17), essa é uma fonte privilegiada que os historiadores devem trabalhar, principalmente no dia a dia da sala de aula, em se tratando de alunos do ensino básico.

Assim, buscaram-se formas e metodologias de utilização das charges na sala de aula, utilizando-se especialmente as charges produzidas por Ziraldo e Henfil, entre outros, que estavam, majoritariamente, veiculadas no jornal **O Pasquim**. Essas imagens retratam momentos históricos ligados ao Golpe Civil-Militar, ocorrido no ano de 1964 no Brasil. Em 2014, cinquenta anos após o golpe que implantou uma das ditaduras mais perversas da história do País, a sociedade brasileira foi convidada a refletir sobre os crimes cometidos pelos agentes do governo ditatorial, a partir das investigações realizadas pela **Comissão da Verdade**. A comissão foi criada por Lei no ano de 2011, tendo por objetivo apurar crimes contra a violação dos Direitos Humanos entre o ano de 1964 e 1988, crimes que até hoje não foram julgados. Por meio de uma manobra espúria, o governo militar e seus aliados, decretaram o processo de anistia para os presos políticos, mas impuseram a vergonhosa anistia aos militares e civis que cometeram crimes hediondos contra a população brasileira: crimes de sequestro,

tortura, morte e ocultação de cadáveres, contra homens e mulheres, inclusive mulheres grávidas.

O modelo de ensino de História no Brasil, inicialmente, ligado a um material didático produzido na Europa, mais especificamente na França, relegava a história nacional, e só a discutia no momento em que esta se relacionava a algum evento histórico europeu. O modelo se estendeu por vários anos, sem alterações, entretanto, com a criação do colégio Dom Pedro II, no ano de 1837 e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, deu-se o início do processo de construção do ensino da história nacional, uma história baseada na exacerbação de grandes personagens históricos e seus feitos (OLIVEIRA, 2010). Logo, grande parte da população brasileira, como os índios, os escravos e os imigrantes, tiveram suas histórias relegadas a segundo plano.

Um dos grandes responsáveis pela propagação desse modelo excludente e do ensino baseado na “memorização de datas e nomes” foi o livro didático, que passou por vários processos de reformulação, renovação metodológica e desmandos governamentais. Contudo, atualmente, o livro didático passou a ter a função de auxiliar no dia a dia do professor, e não mais servir como única fonte escolar do conhecimento histórico-social produzido pela humanidade.

Dando continuidade às discussões realizadas na graduação e percepções adquiridas ao longo dos anos, buscou-se nesta dissertação apresentar o discurso desenvolvimentista expresso nos textos e nas imagens presentes em livros didáticos de Ensino de História e Educação Moral e Cívica editados entre os anos de 1964 a 1984, anos em que o País esteve sob o domínio de governos ditatoriais. O processo de seleção dos livros a serem analisados nesta pesquisa respeitou dois critérios principais, mas não excludentes. O primeiro está relacionado ao número de vezes que o livro foi editado; o segundo está ligado à busca por livros didáticos editados por editoras com abrangência nacional.

O que é o discurso desenvolvimentista? De um modo geral, pode-se identificar o contexto de nascimento da ideologia desenvolvimentista ocidental no âmbito da filosofia iluminista do século XVIII, juntamente com a difusão da ideologia do progresso, do pensamento liberal e a utopia socialista. Como discurso teórico e ideológico, no entanto, o pensamento desenvolvimentista se materializa no contexto pós Segunda Guerra Mundial, contexto de polarização paradigmática: capitalismo e socialismo; desenvolvimento e subdesenvolvimento.; Estado liberal e

Estado de Bem Estar Social. Em sentido amplo, trata-se de uma visão de mundo que explicita um modelo de desenvolvimento para a sociedade moderna, um modelo que confere ao crescimento econômico industrial um lugar de centralidade mítica, política e ideológica (e até mesmo científica). A ideologia desenvolvimentista não é uma ideologia vinculada a uma classe social específica; ela é compartilhada – com propósitos distintos – tanto por forças conservadoras como por setores sociais que se identificam com o pensamento de esquerda (Cf. FURTADO, 1974; FONSECA, 2012).

Uma das dificuldades encontradas neste estudo está relacionada à guarda e disponibilidade dos livros didáticos. Ao contrário dos livros de literatura, os livros didáticos não são guardados e, em sua grande maioria, acabam sendo descartados após alguns anos de uso por não conterem a história “atual” dos fatos. Desse modo, para que este estudo pudesse ser realizado, foi necessário adquirir obras em sites eletrônicos especializados em livros antigos. Outros foram encontrados na Biblioteca Pública do Município de Sombrio (SC). Este trabalho de garimpo resultou no estudo de doze livros didáticos com uma abordagem qualitativa. Os dados das obras analisadas são apresentados em anexo, em um quadro contendo informações como: título, autor, editora, ano de edição e o número de edições da obra.

O conteúdo desta dissertação está dividido em três capítulos. O primeiro intitulado o “Ensino de História no Brasil”, aborda os “Caminhos, Obstáculos e Trajetórias” do início da disciplina de História no País; como ela se formou, algumas medidas que provocaram impactos e como a disciplina de História, ao longo dos anos, foi sendo utilizada pelos governos. O segundo tópico discute o livro didático como recurso pedagógico e como documento histórico; em seguida, apresenta-se uma discussão de como as imagens são tratadas e apresentadas nos livros didáticos em geral e no ensino de História, em particular. No final do capítulo apresenta-se uma contextualização histórica sobre “A Ditadura Civil-Militar no Brasil”.

No segundo capítulo, “As Imagens e Representações do Desenvolvimentismo nos Livros Didáticos”, analisa-se o discurso desenvolvimentista nos conteúdos textuais e nas imagens que procuram ilustrar o progresso do desenvolvimento econômico. Para tanto, inicia-se a discussão com a apresentação dos discursos desenvolvimentistas que foram propagadas no País. Esta discussão é realizada no tópico “O Discurso Desenvolvimentista”. No próximo tópico, “O

Desenvolvimentismo nos Conteúdos Textuais”, são apresentados recortes, fragmentos de textos encontrados nos livros didáticos analisados e que retratam o ideário desenvolvimentista e o governo ditatorial entre os anos de 1964 a 1984. Além dos textos, é realizada uma análise das imagens que exaltam e legitimam o discurso desenvolvimentista.

Finaliza-se o capítulo com uma abordagem sobre “O Desenvolvimentismo, os Povos Indígenas e o Meio Ambiente”. O estudo desse processo histórico, ou seja, a violação dos direitos indígenas e a devastação ambiental promovido por um modelo desenvolvimentista “irracional” é um aspecto não somente ignorado pelas autoridades governamentais como também pela maioria dos historiadores brasileiros. Trata-se de uma barbárie socioambiental, pois tanto os povos indígenas quanto os ecossistemas naturais são violentados em prol de um modelo de desenvolvimento capitalista que concentra riqueza nas mãos de uma classe empresarial ávida por poder e dinheiro.

Em nível mais abrangente, o tema central da pesquisa foi a de perceber o papel do ensino escolar em relação ao discurso desenvolvimentista. Em nível mais específico, o problema da pesquisa se orientou no sentido de observar e analisar as formas de representação do discurso desenvolvimentista no ensino de História por meio dos livros didáticos que circularam pelas escolas brasileiras durante o período da Ditadura Militar (1964-1984). Esse discurso possui no Brasil pelo menos três vertentes, uma ligada à Escola Superior de Guerra (ESG), outra ligada ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e à escola paulista de Sociologia da Universidade de São Paulo. Mesmo levando em consideração as diferenças de perspectiva em relação às três escolas de pensamento, pode-se dizer que, em relação aos temas ambientais e indígenas, elas partilham de uma visão muito semelhante, uma vez que esses dois aspectos da realidade não suscitaram preocupações e reflexões para os idealizadores do pensamento desenvolvimentista.

Por fim, cabe esclarecer que se trata de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem de História Ambiental no campo da História da Educação. A História Ambiental é uma nova especialidade do campo da ciência histórica, que estuda o passado procurando compreender e problematizar as representações e relações entre homem e natureza, sociedade humana e ambientes naturais.

2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

2.1 CAMINHOS, OBSTÁCULOS E TRAJETÓRIAS

Desde seus primórdios, o ensino de História no Brasil esteve ligado à memorização de datas, acontecimentos históricos e a um ensino eurocêntrico em que a história do Brasil só era retratada quando relacionada a fatos europeus. “A história inicialmente estudada no País foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a Verdadeira História da Civilização, deixando para a História do Brasil apenas um papel secundário” (SIQUEIRA, 2010, p. 313).

O início do ensino de História no Brasil está relacionado à criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Colégio Dom Pedro II, ambos em meados do século XIX. O IHGB foi criado em 21 de outubro de 1838 com a finalidade de construir a história oficial do nosso passado, uma história que até então, segundo o pensamento vigente, não existia e deveria ser feita pela ótica de quem estava no poder, excluindo diversos grupos sociais, como os índios e os negros, sem, é claro, construir uma separação com a antiga nação “civilizadora” e colonizadora: Portugal. (ALDÉ, 2008).

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. (...) Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente. (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

No mesmo ano foi criado o Colégio Dom Pedro II, local onde o ensino de história ganhou notoriedade, tendo em vista a sua inserção já no primeiro regulamento da disciplina de História. Tanto o IHGB quanto o Colégio Dom Pedro II foram os responsáveis pela formulação e construção do ensino de história no Brasil. O caminho escolhido nesse início foi a construção de um currículo baseado no emprego de uma narração factual seleta, elegendo grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, eventualmente, mitos fundadores. (MATHIAS, 2011).

Os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais. (CAIMI, 2007, p. 20).

Esse modelo de currículo persistiu até meados da década de 1930, quando foi instituída uma reforma educacional conhecida como Reforma Francisco Campos, ocorrida durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, (SCHIMIDT, 2012). A partir de então, houve a introdução de novos pensamentos, dentre eles, a concepção de um Estado Nacional que idealizava uma identidade nacional para o País. Novamente, essa identidade nacional deixava de lado boa parte da população brasileira. De fato, esse modelo de história era destinado a afastar a grande massa populacional das decisões políticas e sociais. Neste caso, percebe-se que a intenção era manter o controle social da população nas mãos da “elite” brasileira, com um ensino etapista, com uma sucessão linear dos fatos.

A concepção de ensino de História que prevaleceu no Brasil, desde as décadas finais do século XIX até o fim da década de 1970, baseava-se em construções teórico-metodológicas que se aproximavam do pensamento positivista. Os livros didáticos acompanhavam essa tendência, apresentando os conteúdos a partir de uma sucessão linear dos fatos históricos, obedecendo a uma lógica fundada na relação simplista e mecânica das causas e das consequências. Desde o século XIX, a periodização da História, caracterizava-se por apresentar intervalos de tempo homogêneos, organizando os acontecimentos históricos numa perspectiva etapista e evolucionista. (BUENO, 2011, p. 62).

Durante a Era Vargas, houve uma segunda reforma educacional organizada pelo então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, assim como outras, implementou alterações voltadas para os desejos de um Estado Nacionalista. As mudanças buscavam, em sua essência, destacar e apresentar fatos e nomes de personagens históricos, principalmente, com o objetivo de estruturar uma consciência patriótica. (MATHIAS, 2011).

Entre as décadas de 1950 e 1960 o País viveu um momento de mudanças sociais e expansão do ensino secundário. Muitas dessas modificações ocorreram em virtude do aumento da urbanização e da industrialização no País. Nesse contexto, houve a valorização dos fundamentos científicos e do papel formador-crítico da disciplina. Mesmo assim, continuamos a encontrar um ensino baseado na figura do professor que relatava os fatos históricos aos seus alunos, fatos em sua grande maioria eurocentristas. Na década de 1960, observa-se mais precisamente um movimento contraditório em que a escola secundária se expandia, favorecendo o acesso das classes sociais menos favorecidas, mas o modelo de escola que havia naquele momento era de escola destinada a legitimar uma sociedade que não via com bons olhos a possibilidade de melhoria na qualidade de vida da população e tinha em mente que alunos de classe baixa deveriam ter um ensino ligado ao mercado de trabalho, ou seja, que aprendessem uma profissão. (SCHIMIDT, 2012). Observa-se que esse modelo educacional ainda pode ser encontrado nos programas educacionais implantados nos dias atuais.

Embora tenha ocorrido um processo de renovação do ensino como um todo no Brasil, no ano de 1964, com a instauração do governo ditatorial, o ensino brasileiro e o ensino de história sofrem um duro golpe.

A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder. (NADAI, 1993, p. 157).

Percebe-se, desta forma, que as disciplinas de História e Geografia foram suprimidas do currículo básico nacional para dar

espaço a disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). A intenção do governo civil-militar, com essa medida, era propagar o discurso desenvolvimentista que legitima a escolha pelo capitalismo industrial e destacar personagens e fatos históricos numa representação de visão de mundo positivista, como forma de produzir uma leva de alunos alheios aos acontecimentos ocorridos naquele momento.

O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se, sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros. (NADAI, 1993, p.158).

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, o País passou a viver um processo inicial, mas crescente, de questionamentos e lutas pela volta da democracia. (FONSECA, 1994). As escolas não ficaram de fora desse processo e iniciaram discussões e estudos que resultaram, com o fim do governo ditatorial, em mudanças profundas na educação nacional.

Por pressões dos setores organizados, começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História e iniciam-se processos de reformas dos currículos de História em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, uma vez que os postulados dos programas de ensino elaborados de acordo com os princípios da política educacional dos anos 70 já estavam para muitos superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente. Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. [...], este processo, insere-se no contexto de redemocratização das instituições públicas, especialmente as escolas, durante a gestão dos governadores eleitos pelo voto direto em 1982, momento de intensas lutas pela valorização dos profissionais de educação. (FONSECA, 1994, p. 86).

Todas essas mudanças e questionamentos referentes à forma e metodologia do ensino, também se refletiram no ensino de História. O resultado destes debates e lutas foi o fim das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política e Estudos dos Problemas Brasileiros.

O lugar e o papel ocupados pela História na educação básica, na atualidade, derivam, pois, de transformações na política educacional e no ensino de História, conquistadas a partir de lutas pela democracia nos anos 1980, da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da implantação da nova LDB. Dentre as transformações que se tornaram realidade nos anos de 1990, destacamos: [...], o fim das disciplinas de EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) nos diferentes níveis de ensino; as mudanças na formação de professores com o fim dos cursos superiores de Licenciatura Curta em estudos sociais. (FONSECA, 2010, p. 1).

Como consequência desses questionamentos e com a redemocratização do País após o fim da ditadura civil-militar, a escola, conforme (1994, p. 90), “deixa de ser mero “aparelho ideológico do Estado”, ou “espaço neutro de difusão do saber” e passa a assumir a tarefa de produtora de saber”. Em virtude desse movimento, após o fim da ditadura civil-militar, são iniciadas discussões sobre formas, modelos e metodologias relacionadas ao ensino escolar. A História como disciplina também passa por uma reformulação. Segundo Mathias (2011, p. 45), “com a redemocratização (...) a organização do ensino de história não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida”. Ao término do período em que o País esteve sob o domínio de governos ditatoriais, houve um forte movimento de redemocratização que abrangeu a educação como um todo.

A disciplina de História sofreu uma transformação na metodologia de trabalho em sala de aula, uma mudança que buscou novos caminhos e principalmente um estudo problematizador. Este processo teve início nos anos de 1980, refletindo uma sociedade que buscava mudanças, não só no que dizia respeito à educação, mas em

todas as vertentes, já que a população vivia um período cujo direito a questionar era proibido. (FONSECA, 1994).

No Brasil, esse processo de discussão, reestruturação e redemocratização do ensino, teve suas maiores discussões nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Nestes dois estados, os debates levaram a uma mudança nas propostas pedagógicas.

A proposta de História da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)-SP fundamenta-se em uma proposta pedagógica que supera o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde passivamente cabe ao 1º e 2º graus o ensino como transmissão de informações e ao 3º grau fica reservado o privilégio da pesquisa e conseqüentemente da produção do conhecimento... O que se pretende é ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para a produção do conhecimento. No programa Curricular de Minas Gerais, consideram-se alunos e professores como sujeitos produtores de seu próprio conhecimento. Isto é, o conhecimento não é um dado pronto e acabado, mas uma constante reelaboração e construção, que se dá a partir das necessidades e problemas colocados pelo cotidiano. A percepção da possibilidade de elaboração do conhecimento deve se tornar o fio condutor de todo o trabalho educativo, onde professores e alunos, numa nova relação pedagógica, se colocam numa interação constante de ensino-aprendizagem. (FONSECA, 1994, p. 90).

As propostas, tanto de São Paulo, quanto de Minas Gerais buscam transformar as práticas de ensino implantadas nas escolas naquele momento. Práticas baseadas no ato de decorar fatos históricos, datas, nomes, sem que o aluno tenha uma real compreensão do que esta estudando.

A preocupação das duas novas propostas curriculares caminha no sentido de mudar as

práticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor na condição de sujeitos, contrastando com a condição de consumidores de informações, à qual estão submetidos. Esta postura é, de acordo com as propostas, condição para que eles construam conhecimento no processo ensino-aprendizagem, entendido pelos autores como proposta de pesquisa e descoberta. Esta construção de saber efetiva-se, segundo as propostas, a partir da problematização das experiências sociais vividas pelos autores e professores no presente. Há, nas duas propostas, uma preocupação em garantir a incorporação das práticas coletivas vividas cotidianamente. (FONSECA, 1994, p. 92).

Nas décadas seguintes, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ocorreram mudanças no modelo de currículo. Verificou-se a institucionalização de um modelo tecnicista e capitalista, no qual, conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99), “a urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica”.

Uma das medidas estabelecidas no governo do então presidente FHC foi a aprovação da Lei nº 9.394, no ano de 1996, conhecida como Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). O plano de fundo dessas medidas e outras que viriam a ser tomadas futuramente, apoiadas/financiadas por entidades internacionais como UNESCO, Banco Mundial, entre outras, era produzir uma leva de cidadãos preparados para o trabalho, ou seja, formar mão de obra capacitada para o empresariado em geral, deixando de lado discussões relevantes ligadas à cidadania e à melhoria de qualidade de vida. Conseqüentemente, passou-se a formar uma leva de jovens preparados para o trabalho, mas alheios aos problemas sociais e econômicos do Brasil. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003).

Com relação ao currículo escolar relacionado à História, observa-se que ao longo dos anos foram ocorrendo mudanças. Muitas delas não foram planejadas e executadas para proporcionar a melhora qualitativa no ensino de história, mas sim para direcionar os alunos e futuros

cidadãos deste País a um determinado caminho, caminho este obviamente determinado e escolhido pelos governantes. Apesar desse uso deturpado do ensino de história, vislumbra-se uma mudança, ocasionada por alterações nas formas de interpretar, analisar e trabalhar as fontes históricas em sala de aula.

As mudanças ocorridas na maneira como a disciplina de História se relaciona com os alunos, professores e pesquisadores está ligada, entre outros fatores, ao avanço da história cultural. Esse movimento buscou novas perspectivas para o ensino de história, agregando novas formas de estudo, e inspirou-se em novas propostas curriculares, que estão expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são referenciais básicos que buscam estabelecer conteúdos mínimos em todo o País, respeitando as diversidades locais, promovendo discussões regionais em busca de fomentar a reflexão sobre o ensino. Portanto:

as propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional. A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macro-objetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição. (BRASIL, 1997, p. 24).

Há tempos, vem ocorrendo mudanças no ensino de História. Rocha (2008) comenta que os historiadores passaram a conviver com novos desafios e a trabalhar com novas perspectivas, como fato histórico, tempo e historicidade. Tais mudanças são impulsionadas por novas correntes historiográficas, como o Materialismo Histórico, a Escola dos Annales e a História Ambiental, entre outras.

A visão materialista histórica, uma abordagem metodológica ligada aos estudos iniciados por Karl Marx e Friedrich Engels, explica as transformações históricas a partir de mudanças nas relações de

produção, apresentando aos estudantes de um modo geral, temas relacionados ao seu papel na sociedade e da sociedade na sua formação. (Carvalho, 2011).

Além do materialismo histórico, outra importante vertente histórica é conhecida como Escola dos Annales, que teve seu início ligado aos historiadores Marc Bloch e Lucian Febvre, que lançaram a revista **Annales d'Histoire Économique et Social**. Como o título da revista deixa entrever, os autores privilegiam os fenômenos econômicos e sociais até ali abandonados (DOSSE, 1994, p. 71). Buscavam, assim, expandir os estudos históricos e diminuir a *influência* positivista nos estudos produzidos naquele momento. A revista fundada em 1929 apresenta novos caminhos a serem percorridos pelos historiadores, trazendo à tona novos rumos ao ensino, discussões relativas à História da Família, do cotidiano, das mulheres, entre tantos outros assuntos rejeitados.

Surge, então, uma gama imensa de possibilidades de conteúdos históricos a serem trabalhados, e a seleção desses conteúdos é parte importante do mister do professor de História.

O uso de novas fontes, assim como a abertura para novas temáticas, foi incorporado à pesquisa histórica a partir da Escola dos Annales, que teve sua emergência por volta da segunda década do século XX. Até este momento, vigorava uma concepção positivista da história, que considerava apenas a dimensão "científica" do conhecimento, como algo neutro e objetivo. Grosso modo, a História resumia-se apenas à política – num sentido restrito do termo, referindo-se a instituições como o Estado ou a igreja – e às pessoas a elas vinculadas, como reis e papas, ou seja, os "grandes homens", como se pessoas comuns, com suas experiências cotidianas, não fizessem parte da História. (GUERRA e DINIZ, 2007, p. 127).

Estudos e análise apontam para a compreensão de que não somente a história oficial dos grandes acontecimentos e personalidades históricas retratadas nos livros oficiais deve ser seguida. Espera-se a inserção de novos caminhos, como o estudo da micro-história, da história das famílias, entre outras. Nesse caminho, a utilização das

imagens como fonte histórica, ganhou força, pois a Nova História insere problemas e abordagens anteriormente não questionadas e, sobretudo, provoca uma revolução conceitual no sentido das fontes que a ciência histórica pode e deve se valer para produzir o conhecimento histórico. Nesse contexto, é reconhecida e difundida a importância das fontes iconográficas para o conhecimento histórico.

O questionamento sobre o uso exclusivo de fontes escritas levou a investigação histórica a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, aperfeiçoando métodos de leitura de forma a abranger as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica. (BRASIL, 1997, p. 26).

Assim, o uso da imagem como fonte histórica ganhou força. Pois segundo Sardelich (2006. p. 459), “as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento”.

Por sua vez, a História Ambiental vem ao encontro de estudos que buscam compreender, estudar as relações do ser humano com o mundo natural. Assim a História Ambiental subdivide-se em três níveis de estudo.

O primeiro trata do entendimento da natureza propriamente dita, tal como se organizou e funcionou no passado; incluí-mos aí tanto os aspectos orgânicos quanto inorgânicos da natureza, inclusive o organismo humano, (...). O segundo nível da história ambiental introduz o domínio sócio-econômico na medida em que este interage com o ambiente. Aqui nos preocupamos com ferramentas e trabalho, com as relações sociais que brotam desse trabalho, com os diversos modos que os povos criaram de produzir bens a partir de recursos naturais, (...). Por fim, formando um terceiro nível de análise para o historiador, vem aquele tipo de interação mais intangível e exclusivamente humano, puramente mental ou intelectual, no qual percepções, valores éticos, leis, mitos e outras estruturas de

significação se tomam parte do dialogo de um indivíduo ou de um grupo com a natureza. (WORSTER, 1991, p. 202).

A discussão em torno da História Ambiental teve seu início da década de 1970, embora já houvesse, anos antes, discussões em torno desse movimento que buscavam, não só refletir sobre a relação do homem com a natureza, mas também discutir o tema socioeconômico no que tange à forma como o homem explorou, e ainda explora, sem a menor preocupação com o futuro, as florestas, mares e, conseqüentemente, os povos que ainda resistem e habitam esses ecossistemas.

Apesar de todas estas mudanças, tanto em termos de leis, caminhos e linhas de pesquisas historiográfica, não podemos deixar de lado que “a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. (Ferro, 1983, p. 11).

Desta forma, hoje, em todas as Nações ou quase em todas, superpõem-se ou confrantam-se várias histórias: na Polônia, por exemplo, a ensinada na escola difere sensivelmente da que é contada em casa. Os russos não representam exatamente os mesmos papéis.. A memória coletiva e a história oficial enfrentam-se assim numa verdadeira prova de força que testemunha, sem dúvida melhor do que o trabalho dos historiadores, os problemas suscitados pela História. (Ferro, 1983, p. 12).

É certo que existem várias histórias sobre a mesma história, governos sempre utilizaram os livros didáticos e os conteúdos que se encontram dentro deles como forma de afirmar sua soberania, e também excluir seus desafetos. Conseqüentemente o estudo dos livros didáticos ao longo dos anos, faz-se necessário para compreender de que forma os discursos governamentais foram sendo incluídos na vida escolar.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO E COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

O livro didático se configura como um auxílio à prática pedagógica, entretanto é fundamental que o professor tenha a

consciência de que esse instrumento não é o sustentáculo de sua aula. O professor também deve estar disposto a dialogar com outras fontes de informação como jornais, revistas, filmes, entre outros documentos históricos disponíveis.

O livro didático deve ser utilizado como instrumento auxiliar, sendo necessário o apoio de bibliografia especializada, jornais, revistas, filmes, documentos, testemunhas de pessoas-fonte. A seleção desse material didático deve ser alvo de permanente avaliação. É preciso que os professores tenham bem claro o papel da história no currículo escolar, para que ocorra uma renovação na prática educativa. Considera-se que um bom livro didático deve propiciar uma perspectiva crítica da História. (ROCHA, 2008, p. 123).

O uso do livro didático em sala de aula, não importando a disciplina a ser estudada, esteve por muito tempo relacionado ao exercício de memorização e reprodução dos conteúdos. De acordo com Rocha (2008, p. 132), os livros eram elaborados com a intenção de levar o aluno a memorizar e repetir lições, pouco ajudando na sua formação intelectual, ou seja, aprender era sinônimo de reproduzir. Ainda há resquícios, em escolas espalhadas pelo País, de professores que passam ano após ano retratando os mesmos conteúdos e mantendo-se restritos aos conhecimentos que são apresentados nos livros didáticos.

O livro didático é utilizado para leitura, consulta ou complementação de informações. Apresenta os conteúdos de forma sequencial e simplificado, de acordo com o ponto de vista do autor; textos, fragmentos de documentos, ilustrações, fotografias, mapas, muitas vezes, articuladas na organização, mas não exploradas no ponto de vista didático. A maioria dos manuais apresentam um planejamento que acaba sendo seguido fielmente pelos professores. (ROCHA, 2008, p. 120).

A história produzida e retratada nos livros didáticos sempre esteve relacionada ao momento histórico-político nacional, ou seja, foi

utilizada para transparecer ou esconder o que os governos desejam. O livro didático era utilizado como forma de enaltecer símbolos nacionais e certos acontecimentos em detrimento a outros. Conforme Reis (2012), no caso dos livros didáticos de História, particularmente, torna-se interessante examinar os temas e as situações que podem estar excluídos ou silenciados.

Em termos governamentais, nota-se que a busca pela homogeneização nacional dos conteúdos encontrados nos livros didáticos já ocorre há várias décadas. Prova disso é a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), no ano de 1929, pelo governo federal.

Em 1966, o governo brasileiro assina um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), criando a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). O acordo assegurou recursos necessários para distribuição gratuita de livros didáticos a todo o País, estreitando as relações com os Estados Unidos. Em 1971, o INL passa a ser o responsável pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), administrando, assim, as atividades até então desenvolvidas pelo Colted, tendo em vista o término do acordo MEC/Usaid. Em seus muitos anos de existência, o INL transitou por vários governos e diversos programas ligados ao livro didático, muitos deles destinados a organizar, avaliar e fazer a distribuição desses livros às escolas (BUENO, 2011).

Cabe lembrar que os vários programas governamentais destinados a organizar, produzir e avaliar os livros didáticos sofrem do mesmo mal que o currículo educacional: controlar e disciplinar os assuntos que deveriam ser retratados nos livros didáticos. Um exemplo desse fato é relatado por Fonseca, conforme a autora,

os programas de ensino da década de 70 foram implementados, ancorados pelos livros didáticos, elaborados de acordo com as concepções, a sequência, os objetivos e os temas definidos nos programas. Segundo depoimentos de vários professores, diretores e técnicos que trabalhavam no período, houve uma acomodação em torno do livro, tornando-o um instrumento que assume a forma do currículo e a forma do saber em sala de aula. Havia, segundo os professores, uma “verdadeira” ditadura do programa e do livro didático de História. (FONSECA, 1994, p. 120).

Mesmo com essas interferências governamentais, não há como negar a importância do livro didático no cotidiano escolar. Em todo País, encontram-se escolas em situações precárias e alunos que encontram nos livros didáticos o modo mais acessível de buscar os conhecimentos histórico-científicos desenvolvidos pela humanidade, pois

na realidade, o livro didático é um instrumento que exerce um importante papel para fazer circular na escola o saber histórico-científico produzido pelos historiadores. É nele que a maioria do público interessado vai buscar as informações necessárias para tirar dúvidas ou satisfazer curiosidades. (ROCHA, 2008, p. 120).

O governo federal, reconhecendo a importância do livro didático no dia a dia da sala de aula no Brasil e a necessidade de qualificar, selecionar e ampliar a distribuição e principalmente resolver problemas relacionados à falta de qualidade do livro didático, o governo federal cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) através do Decreto nº 91.542, de 19/8/85. A partir desse momento, o PNLD passa a substituir o Plidef.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. (MEC, 2014).

Até hoje, o PNLD distribui gratuitamente aos alunos das escolas públicas livros didáticos para o nível fundamental e médio, e até mesmo direcionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de dicionários e obras que atendem os portadores de necessidades especiais, entregando, nas escolas, livros em braile ou com caractere ampliado.

O PNLD trouxe avanços também na qualidade das obras destinadas à distribuição, proporcionando uma melhora significativa não só em termos de qualidade do material, mas, principalmente, nas discussões que são apresentadas nos livros didáticos, além de proporcionar o avanço no ensino de todas as disciplinas, além de apresentar a separação dos conteúdos das disciplinas de História e Geografia. Conforme Fonseca (2010, p. 6), o PNLD passou a exigir, nos editais de Livros Didáticos para os anos iniciais, a inscrição, a avaliação e a aquisição de livros didáticos distintos para as disciplinas de História e Geografia.

Outro fator de suma importância com relação ao livro didático é a sua condição de documento histórico, até mesmo devido à importância perante o processo educativo. “Esse tipo de material faz parte do universo da cultura escolar, residindo aí a importância da sua utilização para a compreensão das práticas escolares no interior das instituições educativas ao longo da história da educação” (CORRÊA, 2000, p. 11).

A relação entre livro escolar e escolarização permite pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. [...], aliás, dependendo do período histórico no qual for tomado como fonte, esse tipo de material pode ser considerado como o portador supremo do currículo escolar no que tange aos conhecimentos que eram transmitidos nas diferentes áreas, quando se constituiu em única referência tanto para professores quanto para alunos. (CORRÊA, 2000, p. 13).

O livro, fonte de informação e de conhecimento para alunos de todo o País, independentemente da classe social e faixa etária, sofre influências do mercado editorial e principalmente das medidas e preceitos governamentais. “Tais livros sofrem, como nenhum outro, as influências das políticas educacionais da época de sua produção. Como

produto mercadológico, o livro didático sofre também a influência do mercado editorial” (SALLES, 2011, p. 9). Dessa forma, o estudo do livro didático como uma fonte de pesquisa no estudo das políticas educacionais se torna imprescindível.

2.3 USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Após o surgimento de novas vertentes historiográficas, como o Materialismo Histórico e a Escola de *Annales*, é possível observar que pessoas, lugares, situações até então menosprezadas pela história positivista, começam a ser consideradas como sujeitos históricos. A história foi assim, lentamente se abrindo para o diálogo com várias fontes e áreas distintas do conhecimentos distintas. (GUERRA; DINIZ, 2007).

O uso das imagens nos livros didáticos como uma forma de ilustrar o conteúdo foi apresentado nos primeiros livros didáticos do Brasil. A partir das novas correntes históricas, o uso de imagens como recurso didático e fontes históricas começou a dar seus primeiros passos, favorecendo a prática pedagógica. Dessa forma, seria possível apresentar a história de uma forma lúdica e atrativa, almejando maior interação e participação do aluno no processo de desenvolvimento do conhecimento e do senso crítico.

As “ilustrações” dos livros didáticos deixaram de ser encaradas como simples adorno dos textos escritos, passando a ser reconhecidas como objetos visuais capazes de estimular a leitura dos textos e, em seguida, assumindo a posição de serem portadoras de significados históricos, ou seja, passaram a ser encaradas como documentos históricos. (BUENO, 2011, p. 61).

As imagens, como fontes históricas, devem ser usadas no dia a dia da sala de aula. Contudo, ao serem analisadas, deve-se ter noção de que, talvez, a realidade do período não esteja fidedignamente retratada, uma vez que pode estar mascarada por refletir a concepção de quem a produziu ou do editorial do meio de comunicação utilizado. Outro ponto importante é situarmos a imagem no contexto histórico, pois, conforme Guerra e Diniz (2007, p. 132), “não devemos nos esquecer de que, ao utilizar uma imagem, temos que trazer algumas referências como data e

autoria”.

No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função do seu repertório cultural, de sua situação socioeconômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural. (KOSSOY, 2001, p. 115).

Outro importante fator a ser destacado no uso de imagens relaciona-se ao “não expresso”. Diversas vezes, ao se examinar uma imagem, limitou-se o trabalho à análise da parte gráfica. Na realidade, deve-se ter o maior cuidado para captar a mensagem que o artista tentou imprimir na imagem, pois tão importante quanto o que ele quis mostrar, é o que ele quis esconder. Segundo Burke, (2004, p. 238), “no caso das imagens, como no caso dos textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mas significativos – incluindo ausências significativas”. Além de compreender o momento em que a imagem foi produzida e compreender que estas são representações de um momento, em que muitas vezes, não foi vivido pelo aluno.

O uso de imagens no ensino de história é uma necessidade constante do professor, que fala de um tempo e, senão também de um espaço, que não é o do aluno. (...) O educador precisa usar as imagens para lê-las criticamente, como parte das representações da sociedade, carregadas de intenções ideológicas, produzidas com finalidades diversas para atender as demandas econômicas e políticas. No entanto, são carregadas de signos que revelam a cultura e os valores dos grupos sociais. Ao ler as fontes históricas imagéticas pode-se compreender as representações sociais de cada época, bem como desvendar o seu processo de produção e recepção. Dessa forma, colabora-se para que o aluno tenha uma leitura mais crítica das imagens do seu cotidiano. (KOEHLER, 2007, p.8).

Ao trabalhar com as imagens em sala de aula, o professor deve ter em mente que as imagens não são simples facilitadoras do ensino de História, ou meras ferramentas para que os alunos “gravem” com mais facilidade os acontecimentos históricos. Assim, conforme Molina (2007, p. 28), os professores “devem tornar a imagem em sua complexidade e leitura e estabelecer condições de conexões que não sejam somente para que o ensino de história seja mais ‘explicável’”.

As imagens, ao se transformarem em certidões visuais do passado, conforme Paiva (2006), exigem análise e uma série de cuidados, que vão desde a escolha até a forma de apresentação/utilização, buscando, sempre, verificar o que as imagens propositalmente “esqueceram” de mostrar.

Mas é certamente fundamental que nunca nos esqueçamos de fazer aos registros históricos, iconográficos ou não, as perguntas que caracterizam o início de todos os nossos trabalhos e de nossas reflexões. Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? [...]. Além disso, temos que nos perguntar sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis. (PAIVA, 2006, p. 13).

Um dos fatores que favoreceram o aumento da utilização das imagens nos livros didáticos e a mudança no sentido de utilizar as imagens com fontes histórias e não como ilustrações dos conteúdos refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) e aos editais realizados pelo PNLN que norteiam a seleção de livros didáticos que serão habilitados à escolha dos professores nas escolas e que passaram a determinar que as imagens veiculadas nos livros didáticos fossem apresentadas como documentos históricos (BUENO, 2011).

A utilização das imagens no dia a dia da sala de aula pode seguir por caminhos diferentes, escolha que recai sobre o professor, em comum acordo com os seus alunos. As imagens podem ser utilizadas como uma forma de apresentar aos alunos os períodos que eles não viveram ou não têm conhecimento, por exemplo, materiais antigos utilizados na agricultura, prédios históricos, etc. Outra possibilidade está relacionada

à duplicidade de ideias, ou seja, é possível apresentar imagens que retratam o mesmo período, mas que apresentam propostas diferentes, partindo dessa análise, para uma terceira possibilidade, a discussão dos possíveis motivos que levam artistas a retratarem o mesmo período mas de forma diferente.

Existe, ainda, a possibilidade de usar a imagem como início de discussão, em conjunto com os alunos, em relação aos conceitos relacionados a diversos assuntos, como por exemplo, o modo como a discriminação de certos grupos sociais está impressa ou enraizada na sociedade e de que forma ela é apresentada nas imagens; a corrupção, não só com relação à política, mas como ela pode estar enraizada na sociedade, problemas sociais; enfim, as possibilidades de utilização das imagens na sala de aula são imensas. Cabe ao professor estar disposto a utilizá-las.

2.4 A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL

O ano de 1959 estava chegando ao fim, e o País acorda com a notícia de que o presidente eleito pelo voto popular havia renunciado. Jânio Quadros deixa o governo sem maiores explicações. O vice-presidente, João Goulart, conhecido como Jango, estava em viagem oficial à China comunista, assumindo assim o governo o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli. O País passa a viver um momento extremamente delicado, tendo em vista a divisão interna. Políticos, alguns militares e parte da sociedade não queriam que Jango assumisse a presidência. Por outro lado, Brizola e militares ligados ao III Exército apoiavam o retorno de Jango. Em uma tentativa de solucionar o impasse, é instituído no País, o parlamentarismo, e Jango volta ao governo, (FAUSTO, 2001).

Esse modelo de governança dura pouco e, no ano de 1963, o parlamentarismo é derrotado, voltando, ao País o modelo presidencialista. Ao reassumir o governo de forma definitiva, Jango tenta implementar várias medidas que desagradam vários setores da sociedade brasileira, entre elas, a reforma agrária, a redução de gastos públicos, o controle na remessa dos lucros ao exterior, entre outras. Com a implantação dessas medidas, Jango passou a se isolar no governo, pois não conseguia apoio dos seus aliados, como Brizola, que estavam descontentes com algumas medidas implantadas, já que acreditavam que Jango estava muito passivo no governo, sendo, muitas vezes, acusado

por seus aliados de ser imperialista. Em contrapartida, seus opositores se uniam. Os militares não viam com bons olhos a forma como Jango conduzia o governo, principalmente por quebra de hierarquia dentro das forças armadas. Uma parte da sociedade e componentes da Igreja Católica viam nas medidas adotadas por Jango uma forma de implementar o comunismo no País. Nessa conjuntura social e política, inicia-se o embrião do golpe que seria implementado.

Em março de 1964, militares, políticos e parte da sociedade civil colocam em prática o golpe civil-militar que depôs um governante eleito democraticamente e instauram no País uma ditadura que durou cerca de vinte anos. Esse período foi caracterizado por eleições sem a participação da população brasileira. Os candidatos foram eleitos pelo Colégio Eleitoral, o congresso foi fechado, houve autoritarismo, torturas, prisões arbitrárias, censura, entre tantas outras medidas que marcam um governo ditatorial.

Uma das primeiras medidas tomadas pelos militares foi a imposição do Ato Institucional número 1 o AI-1, que deu plenos poderes para cassar mandatos, exonerar servidores civis e militares além da eleição indireta do general Alencar Castelo Branco para presidente do País. No plano econômico, foi instaurado o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) e eliminou-se a estabilidade no emprego para os trabalhadores civis que obtivessem dez anos de serviço. Em troca, posteriormente, foi criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). No plano político, manteve-se o calendário eleitoral, mas no momento em que houve a divulgação dos resultados e a consequente eleição de vários candidatos opositores ao governo ditatorial, os militares instauraram outros atos institucionais o AI-2 e o AI-3, que definiram que a eleição para presidente seria feita pelo Congresso Nacional, estendendo a eleição indireta para governador pelas assembleias estaduais e colocando fim ao multipartidarismo, passando a existir apenas dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que reuniu partidos ligados ao governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a oposição. O governo de Castelo Branco ainda instaurou o AI-4, que mudou a Constituição Nacional aumentando ainda mais os poderes do Executivo em detrimento aos outros poderes.

O próximo presidente militar foi o General Artur da Costa e Silva. Seu governo foi marcado pela volta da oposição. Entre os opositores estavam estudantes, membros de comunidades religiosas e

parte da sociedade civil. Nesse período, também se observa o início da luta armada no País, organizados em três grupos principais: a Aliança de Libertação Nacional (ALN), capitaneada pelo ex-membro do Partido Comunista, Carlos Marighella, o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), sendo esta a que possuía o maior número de militares de esquerda. Esses grupos armados começaram um embate contra o governo através de assaltos a bancos para financiar a luta. Nesse mesmo período o Congresso, em um processo de quebra de imunidade de um deputado, vota contra os interesses do governo ditatorial, fazendo com que o governo de Costa e Silva instaure no País o Ato Institucional mais perverso e duro contra a população, o AI-5, em 13 de dezembro de 1968.

O AI-5 pode ser considerado, conforme Fausto (2001, p. 480) “uma revolução dentro de outra revolução”, pois,

o presidente da República voltou a ter poderes para fechar provisoriamente o Congresso. Podia além disso intervir nos Estados e municípios, nomeando interventores. Restabeleciam-se os poderes presidenciais para cassar mandatos e suspender direitos políticos, assim como para demitir ou aposentar servidores públicos, (...) Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos de governo. (FAUSTO, 2001, p. 480).

O próximo presidente, general Emílio Garrastazu Médici implementou uma nova forma de repressão: a propaganda, expandindo os instrumentos de propaganda sobre si mesmo, enaltecendo seus feitos, campanha influenciada pelo aumento de lares brasileiros com televisão. Entre as campanhas, destacam-se “Ninguém segura este País” e a marcha “Pra Frente Brasil”, esta última ligada à campanha da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970 no México, em que o Brasil sagrou-se campeão mundial de futebol. Essa vitória foi largamente usada pelo governo ditatorial para maquiagem a situação

econômica, social e antidemocrática em que o País vivia. (FAUSTO, 2001).

No período em que Médici esteve no poder, destaca-se também o “Milagre Brasileiro”, período em que o País viu a sua econômica crescer baseada em uma conjuntura internacional favorável. O crescimento esteve capitaneado por Delfim Netto, que afirmava que “primeiro o bolo da economia deveria crescer para depois ser dividido”. Todavia, ao final desse período de crescimento, observou-se que poucos tiveram acesso a esse bolo, a grande maioria da população não pode aproveitar o crescimento e sofreu com as consequências do fim desse período, como, por exemplo, o aumento da concentração da renda, queda do poder aquisitivo das famílias, inflação. Esse período é também marcado por outro fator: as grandes obras faraônicas, como a Transamazônica, a ponte Rio-Niterói, a usina de Itaipu e o início do processo de devastação e etnocídio de culturas indígenas na Amazônia, com o intuito de desenvolver a região amazônica (FAUSTO, 2001).

O próximo presidente escolhido foi o General Ernesto Geisel. Neste momento o MDB tomou corpo como o partido que buscou ser o opositor do governo ditatorial. Geisel é lembrado por dar início ao processo de reabertura, um processo que, segundo ele, deveria ser lento, gradual e seguro. Geisel, em determinado momento, editava medidas que caminhavam para a reabertura política, como o fim da censura em alguns jornais, mas em outro momento instaurou uma violenta repressão a integrantes do PCB. O governo de Geisel também é marcado pelo assassinato do jornalista Vladimir Herzog, que foi preso pelo DOI-CODI. Apesar de todas as provas sinalizarem para o fato de que o jornalista havia sido assassinado, o governo ditatorial afirma que o Herzog suicidou-se (FAUSTO, 2001).

Conforme Fausto, (2001), na política, o governo de Geisel instituiu a Lei Falcão. Essa Lei tentou coibir uma nova derrota por parte do governo nas eleições seguintes, pois a partir dela os candidatos só podiam se apresentar na campanha política que ocorria na televisão e no rádio, seu nome, número, fotografia e o currículo, conseqüentemente estancando as campanhas que pretendiam repassar, à população, ideais de um País livre e democrático. O grande feito do governo Geisel talvez seja o fato de aprovar uma emenda na Constituinte, no ano de 1977, que revogou o AI-5, ato que dava plenos poderes aos governos ditatoriais; apesar desse ato, a população passou a viverem certa liberdade, mas sem poder eleger seus candidatos, pois:

criou-se a partir de 1979 uma situação em que os cidadãos podiam voltar a manifestar-se com relativa liberdade e em que os controles à imprensa haviam desaparecido. A oposição tinha também campo de manobra, mas não podia lograr seu objetivo lógico de chegar ao poder. (FAUSTO, 2001, p. 494).

Os governos ditatoriais chegaram ao seu fim com a eleição do general João Batista Figueiredo. A eleição de Figueiredo mostra o quão bipolar o governo ditatorial era, pois até assumir a eleição e dar continuidade ao processo de reabertura, Figueiredo era chefe do Serviço Nacional de Informação, um dos vários órgãos criados pelo governo ditatorial para torturar e vigiar a população. Além dessa dicotomia, o governo de Figueiredo devia lutar contra os problemas econômicos que foram se agravando ano após ano, e em especial em seu governo, ocasionado por uma crise econômica envolvendo a dependência do País em relação à importação do petróleo, que naquele momento alcançava novos aumentos de preço. Consequentemente, a economia nacional passou a definhar, tanto que no ano de 1981 houve uma queda no PIB brasileiro, o desemprego aumentou e a renda do trabalhador não parava de cair. O Brasil estava “falido”, assim, em 1982, o Brasil viu-se obrigado a pedir empréstimo junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Esse empréstimo trouxe como obrigações o ajuste das despesas governamentais, aumento do arroxó salarial, que pegou em cheio a classe trabalhadora, que já estava com os salários extremamente defasados devido a vários programas econômicos implantados no País, e também pela inflação descontrolada. No ano de 1984, a inflação chegou aos patamares de 223,8%. Figueiredo foi responsável pela Lei da Anistia, que foi aprovada em 1979 pelo congresso. A lei anistiava “crimes de qualquer natureza relacionados a crimes políticos ou praticados por motivação política”, (Fausto, 2001, p. 504). Porém, ao aprovar esta lei, Figueiredo anistiou também os militares e civis responsáveis pela tortura, censura, mortes e desaparecimento de vários cidadãos brasileiros (FAUSTO, 2001).

Outra medida importante tomada no governo de Figueiredo foi a extinção da Arena e do MDB. Com esse movimento houve, a instauração de novos partidos, tais como o Partido Democrático Social (PDS), que veio substituir a Arena, o Partido do Movimento

Democrático Brasileiro (PMDB), surgido do antigo MDB, e vários outros: o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido Popular (PP). Ainda em relação à política nacional, no governo Figueiredo observa-se um importante movimento social que envolveu vários setores da sociedade brasileira, englobando políticos, igreja, sindicatos que buscavam a legitimação de eleições diretas. De tal modo, os políticos seriam eleitos pela população e não pelo colegiado eleitoral. Esse movimento ficou conhecido como “Diretas Já”. Em várias partes do País surgiram comícios, passeatas e movimentos sociais que tentavam pressionar o governo para aprovar esta medida (FAUSTO, 2001).

Apesar de todos os protestos, a eleição para a escolha do novo presidente ainda ocorreu dentro do colégio eleitoral. Mesmo assim, a população brasileira não estava mais disposta a aceitar governos ditatoriais, como resultado o colégio eleitoral elege os candidatos Tancredo Neves e José Sarney. Tancredo Neves não assume a presidência, tendo em vista um grave problema de saúde, que mais tarde ocasionou a sua morte. Assim, José Sarney, vice de Tancredo, assume a presidência, inaugurando um novo momento na história do Brasil em que foram eleitos políticos que se propuseram a intensificar o processo de reabertura política e a volta da liberdade de expressão, de escolha dos representantes do povo na política, ou seja, a democracia volta a ser restabelecida no País.

3 AS IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DO DESENVOLVIMENTISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS

3.1 O DISCURSO DESENVOLVIMENTISTA

O desenvolvimentismo representa um modelo de governança em que existe uma nova relação entre Estado, economia e sociedade. O primeiro ficaria à frente dos demais, como forma de estimular seu desenvolvimento (FONSECA, 2004). Esse modelo econômico e social teve suas primeiras aparições em meados de 1928 no Rio Grande do Sul¹. Em sua grande maioria, as medidas tomadas pelos governos na ótica desenvolvimentista, tanto civis quanto militares, começaram como uma resposta a uma crise econômica que afligia o Brasil. Além das medidas econômicas, foram criadas empresas estatais e investimentos em infraestrutura, ambos com o intuito de alavancar a economia.

É possível observar três discursos desenvolvimentista no Brasil. Conforme Valente (2009), o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a Escola Superior de Guerra (ESG) e, por fim, uma ideologia ligada a discussões que ocorreram na Escola Paulista de Sociologia ligado à USP. As discussões promovidas pelo ISEB, criado no ano de 1955, estavam fortemente relacionados políticas desenvolvimentistas que foram observadas junto ao governo de Juscelino Kubitschek (JK), caracterizado pelo *slogan* “Cinquenta anos em cinco”. O governo JK iniciou a construção da nova capital Federal do País e estimulou um forte movimento de industrialização e instalação de indústrias automobilística estrangeiras. Dessa forma, as várias outras medidas ligadas ao processo de desenvolvimentista receberam a denominação de nacional-desenvolvimentismo.

A expressão nacional-desenvolvimentismo, em vez de nacionalismo, sintetiza, pois, uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro

¹“É preciso amparar a produção, estimular a indústria, desenvolver a circulação de riqueza, disseminar a instrução, cuidar do saneamento público rural e urbano, facilitar a exploração de terras, desenvolver a agricultura, melhorar a pecuária, desbravar o caminho para a marcha do Rio Grande do Sul, no sentido de sua finalidade civilizadora”. (Rio Grande do Sul, 1928:8 apud FONSECA, 2004, p. 18).

para promover o desenvolvimentismo, com ênfase na industrialização. Sob esse aspecto, o governo JK renunciou os rumos da política econômica realizada, em outro contexto, pelos governos militares após 1964. (FAUSTO, 2001, p. 427).

A ESG iniciou as suas atividades no ano de 1949, ligada a consultorias e programas governamentais relacionados aos governos franceses e americanos, com o intuito de “preparar pessoal de alto nível no sentido de exercer funções de direção e planejamento da segurança nacional²”. Muitas medidas adotadas pela ESG estavam ligadas ao pensamento do ISEB, diferenciando-se principalmente aos temas ligados ao modelo de governo implantado, um modelo ditatorial. Assim, a doutrina básica da ESG fundamentava-se no ideário de controlar o meio político e social em que somente as elites seriam capazes de compreender e implementar os chamados “objetivos nacionais permanentes” (VALENTE, 2009).

Ao contrário do que a ESG e o ISEB propuseram, a teoria fundada por pensadores ligados à Escola de Sociologia da USP buscava um modelo de desenvolvimento ligado ao capital externo, cujas empresas e capitais externos teriam livre caminho para se implantarem no País. Conforme Valente, (2009, p. 188), a escola paulista de sociologia demonstrava pouco interesse pela questão nacional. Um dos principais expoentes desse pensamento foi o sociólogo Fernando Henrique Cardoso.

Essas análises sobre o processo de criação e instauração da política desenvolvimentista no Brasil foram um passo importante para que pudesse iniciar a discussão de como esse modelo de política governamental foi retratado nos livros didáticos.

Com base no que se coloca acima, foram analisados doze livros didáticos de História do Brasil e Moral e Cívica, selecionados conforme a data de edição (1964-84), isto é, englobando todo o período em que o País esteve sob o controle do regime civil-militar. Objetivando a melhor compreensão da metodologia utilizada pelos autores na apresentação do discurso desenvolvimentista, subdividiu-se o estudo em duas áreas: os textos didáticos encontrados nos livros e as imagens voltadas para o desenvolvimentismo. São essas as discussões que serão apresentadas a seguir.

²Lei n° 785 de 20 de agosto de 1949, artigo 1°.

3.2 O DESENVOLVIMENTISMO NOS CONTEÚDOS TEXTUAIS

Neste momento, são analisados os textos didáticos encontrados nos livros didáticos de História e Moral e Cívica, editados entre os anos de 1964 a 1984. Os textos didáticos muitas vezes retratam de maneira finita, ou seja, ao retratar o modelo desenvolvimentista no País, os autores, em sua grande maioria não questionam a forma como ele foi implantado e as suas consequências para a população. A primeira obra analisada foi escrita por Armando Souto Maior³ e editada no ano de 1969 pela Companhia Editorial Nacional⁴. O livro **História do Brasil: para o curso colegial e vestibulares** está dividido em 21 unidades. Os textos relacionados aos governos civis-militares encontram-se na Unidade “A República Contemporânea” e fazem parte do subcapítulo “O Governo de João Goulart”. Apesar de o livro ter sido impresso nos cinco anos após o governo ditatorial assumir o poder, ele apresenta poucas informações desse período, e quando as apresenta, omite informações importantes, relacionadas aos Atos Institucionais. Um fator a ser destacado é a visão do autor referente ao golpe civil-militar. Conforme o autor, o movimento ditatorial ocorrido em 1964 seria uma revolução.

O Alto Comando da revolução vitoriosa, composto pelo general Artur Costa e Silva, almirante Augusto Rademaker e brigadeiro Correia de Melo promulgaria no dia 10 de abril um Ato Institucional que mantinha a Constituição de 1946 e as constituições estaduais e impunha

³Armando Souto Maior escreveu vários livros didáticos na década de 1960. Souto Maior formou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, em 1947, e em História pela Universidade Católica de Pernambuco, em 1948, e foi nesta última instituição que ele atuou como professor. Foi autor de livros escolares de História do Brasil, História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea, que foram publicados pela Companhia Editora Nacional. Foi autor também do livro “Quebra-Quilos: Lutas Sociais No Outono do Império”, também publicado pela Companhia Editora Nacional, em 1978. (REIS, 2012, p.31).

⁴A Companhia Editora Nacional foi fundada por Monteiro Lobato no ano de 1925, seu desenvolvimento deu-se proporcionalmente junto com o crescimento do ensino secundário após 1930, (Robalo, 2012). Atualmente a editora faz parte do grupo Editorial IBEP.

uma série de medidas que deveriam ser observadas até o dia 31 de janeiro de 1966. Dentre essas medidas destacavam-se a eleição indireta para Presidente da República, poderes ao novo presidente para que decretasse estado de sítio por trinta dias e suspensão das garantias constitucionais. Ao mesmo tempo, várias personalidades do governo deposto refugiavam-se em embaixadas estrangeiras e numerosas prisões eram efetuadas. (SOUTO MAIOR, 1969, p. 413).

Nota-se que, na citação acima, o autor relata algumas medidas determinadas através do AI-1, primeiro Ato Institucional imposto pelo governo ditatorial. Ao referir-se a esse ato, o autor oculta algumas informações e não cita todas as medidas que foram tomadas com o AI-1, portanto omite-se ao não informar que, além das medidas relatadas na citação acima, o referido Ato Institucional dava plenos poderes ao governo ditatorial para suspender as imunidades parlamentares, cassar mandatos, suspender os direitos políticos por até dez anos, retirar a estabilidade dos servidores públicos, entre outras medidas, ou seja, a obra não apresenta e principalmente não discute as medidas que vão contra os direitos básicos dos cidadãos. É possível que essa omissão tenha ocorrido em virtude do receio do autor em ser considerado subversivo ou o fato pode estar ligado à política editorial da editora.

O autor expõe no último subcapítulo “O Brasil Atual” algumas informações a respeito do desenvolvimentismo, destacando a necessidade de maior número de indústrias, para que o País não se tornasse tão dependente dos Países já desenvolvidos, em termos de necessidades bélicas, de produtos industrializados, entre outras necessidades que poderiam surgir em caso de uma guerra. Entende-se que essa medida, além de ter um caráter desenvolvimentista, busca atrair e instalar indústrias no País, aumentando assim o parque industrial instalado, que até aquele momento dependia da importação de imensa gama de produtos para que a população brasileira pudesse ter acesso a bens de consumo básicos, entre outros tantos produtos à disposição da população. Souto Maior (1969) destaca também que a economia nacional ainda estava extremamente ligada aos produtos agrários, mostrando assim uma preocupação com a necessidade de mudar a matriz econômica nacional, tornando o País menos dependente dos produtos agrários, desenvolvendo a indústria nacional.

Antes da Segunda Guerra Mundial nossa economia baseava-se ainda na “produção primária” de produtos agrícolas e, em modesta escala, em indústrias de artigos de consumo imediato. (...) Essa subordinação aos produtos fabris estrangeiros, cuja importação foi naturalmente suprimida durante o conflito de 1939-1945, despertou a consciência nacional para a necessidade da industrialização e liberação do País do estágio de subdesenvolvimento a que estava limitado. (SOUTO MAIOR, 1969, p. 415).

O próximo exemplar a ser analisado encontrava-se em 1971 em sua quinquagésima sétima edição. A obra, intitulada **Compêndio de História do Brasil**, foi editada pela Companhia Editora Nacional e escrita por Antônio José Borges Hermida⁵. Em decorrência do grande número de edições desta obra, pressupõe-se que essa ela foi largamente utilizada nas escolas brasileiras. O livro é composto por duas unidades: Brasil Colonial e Brasil Independente, subdivididas em capítulos relacionados à História do Brasil. Na segunda unidade, encontra-se o capítulo VIII, denominado “O Brasil Contemporâneo”, nele estão inseridas as discussões referentes aos governos civis militares. O autor relaciona informações ligadas ao golpe como sendo uma insurreição dos militares ocasionada, principalmente, pela situação econômica do País e pelas insubordinações de alguns militares da marinha. Abaixo o autor relata a promulgação do Ato Institucional I.

Na capital do País, já havia assumido o governo o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzili; seguiu-se publicação do Ato Institucional

⁵Nascido em 1917, Antônio José Borges Hermida foi um dos autores mais utilizados nas escolas brasileiras durante as décadas de 60 e 70 do século passado, sendo que, de acordo com Cássio Másculo (A coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história), a tiragem anual de seu Compêndio de História do Brasil variava entre 150.000 e 250.000 exemplares. Formado pela Faculdade Nacional de Filosofia, Borges Hermida foi professor da prefeitura do Rio de Janeiro, do colégio Arte e Instrução, e também dava aulas no Colégio Pedro II. Teve os seus livros publicados pela Companhia Editora Nacional, que em 1993, depois de anos e anos de sucessos de vendas, parou de produzir as obras de Borges Hermida (REIS, 2012, p.27).

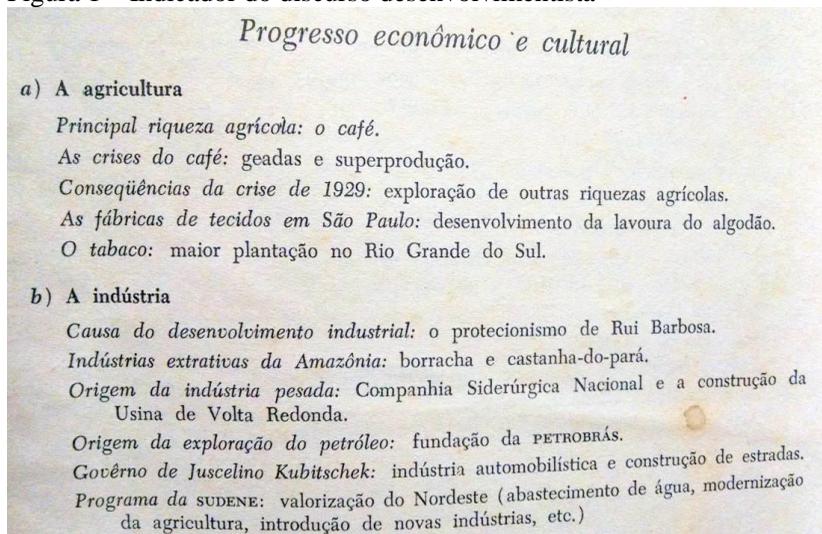
que modificou a Constituição: suprimiram-se as garantias individuais, para permitir a cassação de mandatos dos representantes do povo. (HERMIDA, 1971, p. 293).

Hermida (1971, p. 294) apresenta as medidas tomadas pelo governo ditatorial através do AI-1, mas ao final do capítulo relata que “em dezembro de 1968 um Ato Institucional determinou o recesso do Congresso. Sem, portanto, a colaboração do poder legislativo, continuou o governo a tomar severas medidas para resolver a situação financeira do País”. Chama a atenção o fato de que, ao relatar o AI-1, na primeira parte do texto, o autor apresenta as medidas impostas pelo Ato, que dava poderes para cassar mandatos e extinguia a estabilidade do servidor público, mas ao trazer um relato sobre o AI-5, o autor só declara que o ato fechou o Congresso, medida tomada para ajudar no controle da crise econômica.

O autor deixa de informar na obra que o AI-5 foi o Ato Institucional mais cruel e violento a ser instaurado dando plenos poderes ao governo ditatorial. Na prática, o AI-5 estimulou a implantação da tortura e a censura aos meios de comunicação, fatos não relatados em momento algum pelo autor.

No último subcapítulo “Progresso Econômico e Cultural”, o autor descreve fatos históricos relativos à agricultura, à indústria e ao desenvolvimento cultural. Após o relato de cada subárea, foi inserido o resumo “Progresso econômico e cultural”.

Figura 1 – Indicador do discurso desenvolvimentista



Fonte: Hermida (1971).

Em relação a economia, o autor destaca a criação da Superintendência do Desenvolvimento Econômico do Nordeste (Sudene), no ano de 1959, que tinha como objetivo “a valorização do Nordeste, abastecimento de água nas cidades do interior, modernização da agricultura e introdução de novas indústrias” (HERMIDA, 1971, p. 303). Percebe-se, aqui, uma relação clara de projeto desenvolvimentista em que o governo estimula ou cria medidas para alavancar a economia e a industrialização local. Com relação a essa informação, é importante relatar que nos dias atuais ainda se discute ou ainda se apresentam projetos com os mesmos objetivos, acesso à água, para a população e consequentemente melhoria dos processos agrícolas. Quase meio século se passou e ainda se discutem as mesmas propostas. Esse fato não se restringe ao Nordeste; em várias partes do País, há medidas, projetos que buscam realizar algo que já foi planejado, anunciado e até mesmo inaugurado inúmeras vezes.

A obra editada pela Comissão Didática Laudes (CDL) em 1973, **Estudos Sociais: História do Brasil Independente**, apresenta poucas discussões referentes ao período da ditadura civil-militar, apesar de ter sido editada cerca de nove anos após o golpe. A obra é subdividida em 16 capítulos, com a apresentação do conteúdo histórico seguido de um

quadro de resumo, exercícios e um quadro com atividades intituladas “Avaliação”.

A Comissão Didática Laudes possui uma tendência conservadora, pois em várias partes do texto, apresenta informações extremamente favoráveis ao governo ditatorial, rebaixando e até mesmo desqualificando o governo de João Goulart.

Com todo o poder, João Goulart revela-se incapaz para governar. É apoiado por seu partido, o Partido Trabalhista Brasileiro, por alguns políticos de outros partidos, e por esquerdistas que aproveitam sua má administração e a falta de autoridade para convulsionar a nação. (CDL, 1973, p. 125).

O regime civil-militar faz parte da unidade “De Kubitschek aos Nossos Dias”. A obra apresenta o golpe civil-militar como uma revolução necessária, tendo em vista a desordem instaurada no Brasil, chegando a afirmar que a “revolução” trouxe a democracia novamente a nação brasileira, ou melhor, a Democracia Social.

A Revolução de 1964 restabeleceu a ordem no País e trouxe para a administração padrões de eficiência que permitiram o progresso de que agora estamos desfrutando. A política da Revolução, chama-se Democracia Social. (CDL, 1973, p. 127).

Além de apresentar o golpe como “revolução”, a Comissão Didática Laudes relata, nas poucas páginas referentes a esse período, que o Congresso elege Castelo Branco, mas não informa que foi indiretamente, tendo em vista o Ato Institucional – 1. Fato ainda mais escrachado é referente à eleição do presidente Médici. Segundo CDL (1973, p. 127), as forças militares pedem a eleição do General Emílio Garrastazu Médici, que era o escolhido pelo Congresso em 1969. No entanto, o livro didático da CDL omite a informação de que as eleições eram indiretas, sem o voto popular, realizadas através do Colegiado Eleitoral.

O livro também destaca as grandes obras desenvolvimentistas que iniciaram no governo do General Emílio Garrastazu Médici, como a Transamazônica, que deveria ligar o País de norte a sul. Ao retratar a

construção dessa rodovia, o autor não menciona, em momento algum, a destruição ambiental promovida e muito menos informações relativas ao etnocídio dos povos indígenas. A obra sugere que “a administração do Presidente Médici irá destacar-se por seu esforço pela integração nacional e pelo extraordinário desenvolvimento da economia brasileira. Iniciam-se obras como a Transamazônica”. CDL (1973, p. 127). Apesar de ter sido considerada de grande importância para o País e ter recebido numerosos investimentos de verbas públicas, até os dias atuais a Transamazônica não foi concluída.

A obra **Construindo o Brasil** é um livro didático de Educação Moral e Cívica – Organização Social e Política. O livro foi organizado por Gabriel Galache, Zaluy e Pimentel e editado pela Loyola⁶ em 1975. O ensino de Educação Moral e Cívica foi instituído durante o período da ditadura civil-militar, tornando-se obrigatório em todos os níveis de ensino. No capítulo “Situação econômica atual”, o autor retrata a baixa renda per capita nacional, além de trazer à tona a discussão da ligação entre o maior desenvolvimento e o grau de instrução da população. Segundo Galache; Zaluy; Pimentel (1975), “o desenvolvimento de um País está intimamente ligado ao grau de escolaridade de seu povo, pois este representa a força de trabalho”. Galache, Zaluy e Pimentel (1975) apresentam um capítulo referente ao desenvolvimentismo com poucas imagens, mas com vários gráficos que auxiliam o entendimento do montante financeiro aplicado em um dos vários programas desenvolvimentistas implantados no país, juntamente com as disparidades na renda das populações em alguns Países.

⁶Esta editora é ligada a Companhia de Jesus e está no mercado editorial a 55 anos. Disponível em: http://www.loyola.com.br/sobre_edicoes_loyola.asp
Acesso em: 16 de junho de 2014.

Figura 2 – Renda per capita

RENDA PER CAPITA DE ALGUNS PAÍSES SELECIONADOS	
— ANO 1967 —	
<i>País ou grupos de países</i>	<i>Renda per capita em US\$</i>
BRASIL	350
Argentina	465
Chile	465
México	478
Venezuela	761
Filipinas	233
Índia	73
Japão	928
Portugal	423
Espanha	707
Mercado Comum Europeu (média)	1.435
Canadá	2.087
Estados Unidos	3.303

Fonte: Yearbook of National accounts statistics, 1968 — ONU

Fonte: Galache, Zaluy; Pimentel (1975).

Em consonância com essa linha, Galache, Zaluy e Pimentel (1975) apresentam um importante gráfico detalhando a desigualdade regional ocasionada, em grande parte, pela política desenvolvimentista que acabou concentrando a industrialização nos estados do Sudeste e com algumas ramificações nos estados do Sul do País. Destaca-se que o modelo de medição, renda per capita, muitas vezes pode não demonstrar a realidade de um país, pois mostra a renda média da população, no caso do Brasil, observa-se que grande parte da população não tem à disposição o valor apresentado pelo autor nas pesquisas. Na realidade grande parte da população acaba recebendo uma quantidade muito menor daquela encontrada na Figura 2. Assim, observa-se que uma pequena parte da população concentra a maior parte renda gerada no País.

Figura 3 – Renda per capita por região

Em 1966, a renda interna estava distribuída da seguinte maneira:

Norte	2,11
Nordeste	14,36
Sudeste	63,09
Sul	17,32
Centro-Oeste	3,12

Fonte: Galache, Zaluy; Pimentel (1975).

Além dos temas relacionados à renda per capita e às desigualdades regionais, os autores apresentam os planos de desenvolvimento aplicados no País, até a edição do livro.

Nas duas últimas décadas o governo brasileiro tem adotado a técnica do planejamento, para propiciar um desenvolvimento mais acelerado do País. A partir de 1950, tivemos o Programa de Metas do governo Kubitschek, o Plano Trienal do governo Goulart, o Plano Decenal do Governo Castelo Branco, o Plano estratégico do Governo Costa e Silva, o 1º Plano de Desenvolvimento do Presidente Médici (1971) e o 2º Plano de Desenvolvimento do Presidente Geisel (1974). (GALACHE, ZALUY, PIMENTEL 1975, p. 224).

Em um gráfico contendo os valores investidos pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), é possível perceber que o maior montante de investimentos foi direcionado para a infraestrutura, um dos pilares do discurso desenvolvimentista.

Figura 4– Aplicações do II PND



Fonte: Galache, Zaluy; Pimentel (1975).

Por fim, os autores apresentam um questionamento quanto à forma como o crescimento desigual do País interfere no seu desenvolvimento, uma vez que o modelo desenvolvimentista implantado acabou provocando o crescimento de algumas regiões e a estagnação de outras.

Somente o crescimento da população não assegura a ocupação territorial. O território ocupado pelo homem vai depender dos serviços básicos nele existentes, como: água, luz esgotos, transportes, escolas, hospitais. Por este motivo a população se concentra nos núcleos urbanos em detrimento da lavoura e dos próprios centros urbanos onde aumenta o desemprego. (GALACHE, ZALUY, PIMENTEL 1975, p. 224).

A obra **História do Brasil** foi escrita por Ládmo Valuce no ano de 1975 e editado pela Editora do Brasil⁷. A obra apresenta quarenta

⁷A Editora do Brasil, foi fundada em 1943 por ex-funcionários da Companhia Editora Nacional, logo assumiu um papel de destaque no quesito de produção de livros didáticos na país. Tanto que no período de 1971 a 1981 a editora era responsável por cerca de 14% do livros didáticos editados no país. (CASSIANO, 2005, p297).

unidades e discute o período do regime civil-militar apenas na penúltima unidade, intitulada “Do Estado Novo até Nós”. Valuce é mais um autor que apresenta o Golpe Civil-Militar como um movimento revolucionário, pois o autor afirma que, com a “vitoriosa Revolução de 31 de março de 1964, volta ao poder Ranieri Mazzilli” (VALUCE, 1975, p. 258). Contudo, no final do texto, o autor apresenta aos leitores a informação de que vários brasileiros pediram asilo nas embaixadas estrangeiras e acabaram sendo presos depois da institucionalização do Regime Militar.

Ao relatar sobre o Governo Costa e Silva, o autor afirma que o Ato Institucional número 5 (AI-5) foi instituído para confrontar atos terroristas. “Viu-se às voltas com agitações em várias capitais do País. Seu governo assistiu a atuações terroristas até então não verificados no Brasil. Publicando o Ato Institucional número 5, o governo conseguiu enfrentar as agitações” (VALUCE, 1975, p. 258). O autor não informa quais medidas foram tomadas a partir do AI-5 e muito menos que esse foi o Ato Institucional mais cruel até então editado, e dava plenos poderes ao governo ditatorial para fechar o Congresso Nacional, cassar mandatos, demitir servidores públicos, além de instaurar definitivamente a censura nos meios de comunicação e colocar em prática a tortura contra presos políticos. (FAUSTO, 2001).

No final da unidade, Valuce apresenta um quadro intitulado “Você aprendeu que?”. No quadro há pequenas frases informando algo sobre o período estudado. Finalizando, o autor apresenta a frase: “Castelo Branco adotou medidas repressivas no setor político, visando à consolidação do movimento revolucionário” (VALUCE, 1975, p. 260), reforçando ainda o pensamento de que o golpe, seus governos e os atos institucionais promulgados foram, de certa forma, tomados em benefício da população brasileira.

O livro escrito por Elian Alabi Lucci⁸ no ano de 1978 e editado pela Editora Saraiva⁹ é mais um livro didático de Educação Moral e

⁸Possui especialização em Espaços Impactos e Temporalidades pela Faculdade de Educação Ciências e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível. Autor de diversos livros pela editora Saraiva. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4537461Z8>> Acesso em: 16 de junho de 2014.

⁹Em 1917, foi editado o primeiro livro da editora Saraiva, atualmente ela possui além da editora, uma loja virtual e no ano de 1998 adquiriu a editora Atual, aumentando assim sua participação no Mercado de livros didáticos. Disponível

Cívica. O **Trabalho Dirigido de Moral e Civismo 2º grau (TDMC)** está dividido em 19 unidades. Na unidade 15, “O planejamento Social e Econômico no Brasil”, o autor apresenta o golpe de 1964 como um movimento revolucionário, afirmando que, após esse movimento, o governo passou a melhor planejar o desenvolvimentismo do País.

Após a vitória do Movimento Revolucionário de 31 de março de 1964, no primeiro Governo deste novo período que se abriu em nosso setor político, passamos a fazer cada vez mais uso da planificação social e econômica para que pudéssemos atingir os nossos ideais desenvolvimentistas. (LUCCI, 1978, p.226).

Lucci (1978) é um dos autores que mais retrataram o desenvolvimentismo. Ele relata a necessidade de haver planejamento e incremento industrial para alcançar o pleno desenvolvimento do País. Conforme o autor, a premissa do processo de desenvolvimento econômico teve seu início com o Plano de Metas, seguido pelos Planos Trienais e II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico.

Além do progresso industrial, Lucci (1978) destaca outro tipo de desenvolvimento, até então não comentado, o tecnológico. Para que o País consiga alcançar um considerável desenvolvimento tecnológico, fazem-se necessários programas de transferência tecnológica. O autor cita um trabalho realizado pelo Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) que relaciona cinco categorias de transferência tecnológica:

- Assistência técnica;
 - Licença de fabricação ou de utilização de patentes, através das quais a Companhia Siderúrgica Nacional e a Petrobrás criaram escritórios técnicos de engenharia do processo;
 - Importação da tecnologia contida em equipamento avançado;
 - Importação de técnicos estrangeiros;
 - Treinamento de técnicos nacionais em fábricas estrangeiras.
- (LUCCI, 1978, p. 105).

O autor ainda cita a criação do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), em 1973, e destaca a transformação do Conselho Nacional de Pesquisa em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a intensão de ajudar o governo a criar e implementar uma política científica e tecnológica (LUCCI, 1978).

Por fim, a obra traz à tona a problemática do uso dos recursos naturais. No momento da edição desse livro, o mundo vivia em meio à crise internacional do petróleo, e uma das medidas retratadas e tomadas pelo governo civil-militar foi utilizar o máximo possível os recursos naturais renováveis. Entretanto, as decisões tomadas não consideravam a população que vivia em meio a esses recursos. O modelo a ser seguido era o de devastar para produzir.

A política governamental brasileira, no setor energético, consiste exatamente no aproveitamento, em nível máximo, das reservas renováveis, poupando os recursos não renováveis, como o carvão e o petróleo. (LUCCI, 1978, p. 239).

No livro **TDMC**, há um subcapítulo destinado a discutir a utilização do carvão. Segundo o autor, a intensão do governo, em meados de 1978, era aumentar a curto e médio prazo a sua utilização, pois o mesmo substituiria alguns produtos que antes eram obtidos com o petróleo (LUCCI, 1978), produtos que são considerados extremamente poluentes, causadores de várias doenças. Ainda há que se considerar a devastação, poluição, desastres ecológicos em diversas regiões do território nacional. É possível observar a retirada à força de vários povos indígenas de suas terras, em benefício de grandes empreiteiras, ocasionando, muitas vezes, a devastação da cultura destes povos e até mesmo o extermínio delas.

Figura 5 – Reservas de carvão

Reservas Nacionais de carvão (em milhões de t.)			
Santa Catarina	Quase Provada	Inferida	Total
Barro Branco	612	149	761
Bonito	238	611	849
Irapuá	—	10	10
TOTAL	850	770	1.620
Rio Grande do Sul			
Charqueadas	997	63	1.060
Leão-Butiá	40	600	640
Candiota	1.265	6.736	8.001
TOTAL	2.302	7.399	9.701
TOTAL GERAL	3.152	8.169	11.321

Fonte: Lucci (1978).

O livro **História do Brasil 2º Grau**, editado pela Marco Editorial em 1979 e escrita por Joel Rufino dos Santos¹⁰, divide-se em 17 unidades. O discurso desenvolvimentista é retratada no último capítulo intitulado, “O Brasil Atual”. Ao analisar essa obra, percebe-se que o autor possuía uma ideologia que diferia dos demais autores que produziram livros didáticos nos anos de governos civis-militares, pois Santos (1979) não apresenta um capítulo específico para o período do governo civil-militar. O autor apresenta esse momento com dois

¹⁰Formou-se em História e militou como intelectual na ditadura o que lhe rendeu um ano e meio de prisão e tortura. Historiador, Doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Foi professor da Graduação e da Pós-Graduação nas Faculdades de Letras e Comunicação da UFRJ. Seguidor dos pensamentos de Nelson Werneck Sodré. E autor de diversos livros didáticos e de literatura infanto-juvenil.

Disponível

em:

<http://joelrufinodossantos.com.br/paginas/biografia.asp>> Acesso em: 14 de junho de 2014.

subcapítulos: “Um Tempo de Agitação” e “Uma Ação Fulminante”. Outro ponto a ser destacado, a partir da leitura dessa obra, é o fato de que o autor não deixa claro se considera o movimento uma revolução ou um golpe de Estado. Em determinado momento, Santos relata que nos dias 31 de março e 1 de abril, o movimento revolucionário triunfou. Logo após, sugere que o movimento não foi um simples golpe militar, como o ocorrido com Getúlio Vargas em 1945. Santos (1979), ainda, fornece informações que indicam que o golpe civil-militar foi obra de uma pequena parcela da sociedade.

Outro traço marcante do movimento que se auto intitulou “Revolução Redentora”: tinha o decidido apoio de uma parcela da opinião pública, da classe média para cima. Havia, sem dúvida, uma lógica nisto, embora o primeiro presidente “revolucionário”, ex-chefe do Estado-Maior do Exército, eleito pelo Congresso, Gal. Humberto de Alencar Castelo Branco, declarasse prontamente: “Esta Revolução não foi feita contra as classes populares”. (SANTOS, 1979, p. 222).

O autor não apresenta aos leitores nenhuma informação referente aos Atos Institucionais, torturas, perseguições políticas ou qualquer outro fato relacionado ao governo ditatorial e nem ao ideário desenvolvimentista. No final do texto, o autor apresenta um pequeno resumo, relatando quais os setores da sociedade foram os responsáveis pelo golpe, além de relatar que João Goulart era um seguidor do ideário de Vargas. “O Movimento Revolucionário de 1964 foi empreendido pelas forças conservadores, com os chefes militares, à frente, contra o governo de Goulart, um continuador do Nacionalismo e reformismo” (SANTOS, 1979, p. 224).

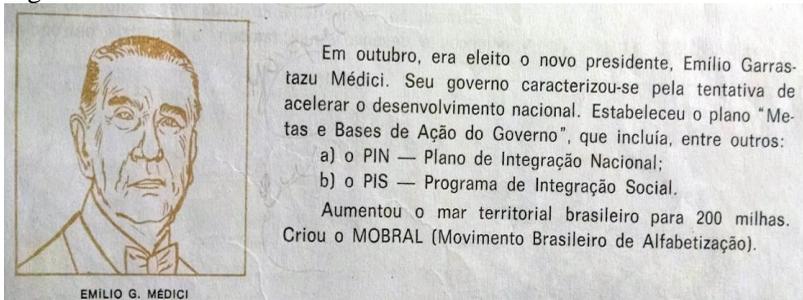
A obra **História do Brasil**, escrita por Agostinho Boni e Francisco Romano Belluci pertencente à Editora FTD¹¹, não apresenta ficha catalográfica e nem a data em que foi editada. Tomando como base os conteúdos históricos apresentados na obra, acredita-se que tenha sido editada na década de 1980. A obra está dividida em 22 unidades,

¹¹A Editora FTD nasceu no Brasil, em 1902, ampliando a atuação dos Irmãos Maristas que estavam aqui desde 1897 na direção de vários colégios. Disponível em: <http://www.ftd.com.br/a-ftd/> Acesso em: 16 de junho de 2014.

sendo retratada, na última unidade “O Brasil de Hoje”, a temática dos governos militares e o desenvolvimentismo. É importante destacar que os autores subdividiram essa unidade em três: “Período de Transição”, “Período Revolucionário” e “Desenvolvimento”.

Ao contrário dos autores analisados anteriormente, Boni e Belluci apresentam o período em que os militares tomaram o poder não como um golpe civil-militar, mas como um período Revolucionário. Esses autores relatam que o governo ditatorial foi eleito através de eleições indiretas, em virtude dos Atos Institucionais. Acompanham essa informação, imagens relacionadas aos presidentes Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo. Essas imagens sempre são apresentadas ao lado de um texto em que são informadas as atividades, obras realizadas e ações dos governantes. Destaca-se o texto encontrado ao lado da Figura de Médici, em que os autores relatam que uma das medidas tomadas pelo presidente está relacionada a uma tentativa de acelerar o desenvolvimento do País, como o Plano de Integração Nacional que implementou alguns dos projetos de estradas entre a selva amazônica e o restante do País.

Figura 6 – Médici



Fonte: Boni; Belluci [198-].

No último capítulo, os autores destacam o progresso Industrial, apresentando um conceito de Estado desenvolvimentista e a história do desenvolvimento no País. Os conceitos e fatos ligados a esse modelo de governança são apresentados pelos autores no capítulo intitulado “Desenvolvimento”. Em seu primeiro parágrafo, os autores explicam que:

A partir de 1930, o governo preocupou-se com o desenvolvimento industrial. O progresso da Indústria permitiria a diminuição das importações, favorecendo a balança comercial. Porém, nosso grande surto industrial deu-se, sobretudo, graças à Segunda Guerra Mundial. A política de desenvolvimento seguida pelos governos deu origem:

- a) ao surgimento de grande número de indústrias;
- b) ao desenvolvimento acentuado no setor rodoviária, naval e da indústria automobilística. (BONI; BELLUCI, [198-], p. 120).

No final do capítulo, os autores destacam os projetos de integração nacional através de rodovias, como a Transamazônica e a Cuiabá-Santarém, além de investimentos na produção energética e o aumento da produção de petróleo.

A obra escrita por Maria Januária Vilela Santos¹², editada pela Ática¹³ em 1982, **História do Brasil (6º Série)**, está dividida em 13 unidades, e a última unidade da obra está relacionada aos governos civis militares. A unidade “A Terceira República: de 1946 até hoje” é subdividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Os Governos Depois de 1964”, há um pequeno texto sobre cada presidente militar e algumas informações acerca das ações realizadas por eles. Chama atenção, na obra, o fato de a autora ter introduzido um texto em que contesta o movimento ocorrido em 1964.

Nos meses seguintes ao movimento militar de 31 de março foram cassados os mandatos de muitos políticos e centenas de pessoas tiveram seus

¹²Possui graduação em História pela Universidade de Taubaté (1962) e doutorado em História Social do Brasil pela Universidade de São Paulo (1981). Atualmente é professor titular da Universidade de Taubaté. Sendo autora de diversos livros entre os anos de 1973 a 1983.

¹³Fundada pelo professor Anderson Fernandes Dias, em 1965, foi responsável pelo desenvolvimento de livros e coleções com orientações pedagógicas e do famoso Manual do Professor, atualmente a empresa faz parte do grupo Abril Educação. Disponível em: [http://www.atica.com.br/SitePages/A-
editora/Conheca-nossa-historia.aspx?Exec=1](http://www.atica.com.br/SitePages/A-editora/Conheca-nossa-historia.aspx?Exec=1)>. Acesso em: 14 de junho de 2014.

direitos políticos suspensos, ou seja, ficaram proibidas de votar e de se candidatar em qualquer eleição. (SANTOS, 1982, p. 123).

A obra editada no ano de 1982 apresenta algumas realizações do governo de Geisel e informa, ainda, que havia no País um forte movimento que buscava a redemocratização do Brasil, fato este que mostra que o País já caminhava para a volta da democracia, já que anos atrás seria improvável ver um relato como esse em um livro utilizado em várias escolas brasileiras, principalmente por se tratar de um período de censura, imposto pelos governos ditatoriais.

A autora traz também um questionamento referente à concentração de investimentos industriais, que acaba por ocasionar um processo de enriquecimento em alguns estados e a falta de empregos em outros, conseqüentemente promovendo a concentração populacional em determinadas áreas do País. Esses fatores foram motivados por uma política desenvolvimentista que acabou por beneficiar poucos brasileiros e concentrar os investimentos em certos estados brasileiros e que foi implementada pelos diversos governos ditatoriais. Como resquícios dessas medidas, encontra-se ainda hoje uma enorme concentração de renda e indústrias na região sudeste, especialmente no estado de São Paulo.

Um fato muito importante a destacar é o da concentração das indústrias, nas regiões sul e sudeste do País. Os estados dessas regiões, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, contam com a maior parte das indústrias em funcionamento no Brasil. Isso traz enormes desvantagens para os Estados menos desenvolvidos e para o País em geral. (SANTOS, 1982, p. 126).

História do Brasil: Colônia, Império e República foi escrita por Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos e editado pela Editora Moderna¹⁴ em 1983. Os autores subdividem o livro em três

¹⁴A empresa foi fundada em 1968, atualmente edita, publica e distribui livros didáticos, produz material de apoio e obras de literatura, além da formação de professores. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/institucional/> Acesso em: 16 de junho de 2014.

macro-unidades, “Brasil Colônia”, “Brasil Império” e “Brasil República”. É na última macro unidade que se encontra a unidade “A República Contemporânea”. Nessa unidade, existe um resumo de cada um dos presidentes militares eleitos após 1964. Dentro desses capítulos, os autores apresentam sínteses das realizações dos governos ditatoriais, das medidas econômicas e políticas que esses presidentes adotaram. O livro não apresenta imagens referentes às obras de desenvolvimento, mas cultua a figura do político através da divulgação da imagem de cada presidente militar que assumiu a presidência do País.

Os autores referem-se ao movimento ocorrido em 31 de março como sendo uma rebelião cívico-militar. Apesar de não relatar o fato como um golpe, os autores afirmam que, a partir desse movimento, o País passa a viver sob uma república autoritária com visões diferentes em cada grupo da sociedade brasileira, ou seja, apesar de não falar abertamente da instauração de um governo ditatorial, os autores tentam informar que o País passa por uma mudança impulsionada pelo grande capital e que beneficiará uma pequena parte da população e, ainda, com a característica de um governo ditatorial.

Terminava o período populista na História do Brasil. O grande capital rompia com o populismo e instalava no Brasil uma República autoritária: no Rio de Janeiro – em Copacabana e Ipanema – a alegria da classe média, que marchava com Deus pela família; nas vilas, fábricas, favelas – a tristeza dos pobres [...] (SILVA; BASTOS, 1983, p. 294).

A obra apresenta várias medidas que foram tomadas durante o período dos governos civil e militar. Ao fazer uma separação da história por meio das medidas adotadas por cada um dos presidentes militares, os autores retratam vários Planos Nacionais de Desenvolvimento instituídos nos governos de Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo. Do governo Castelo Branco os autores destacam o **Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG)**.

O PAEG fundamentou-se na pretensão de transformar o Brasil num País industrializado, compatível com Países desenvolvidos. Esse modelo anti-inflacionário e industrial baseou-se no arrocho salarial, na maior abertura ao capital

estrangeiro e na participação do Estado na economia, o que ampliou consideravelmente a máquina burocrática estatal. (SILVA; BASTOS, 1983, p. 294).

O governo de Costa e Silva implementou um programa para conter a inflação e estimular o desenvolvimento, denominado como **Plano Econômico de Desenvolvimento (PED)**. Médici, em seu governo, instaurou o **Plano Nacional do desenvolvimento (I PND)**, conhecido como o “**Milagre Econômico**”. Esses planos econômicos implantados sempre estiveram ligados à busca da diminuição da inflação, aumento da arrecadação de impostos, à melhoria da infraestrutura do País, principalmente ligada à construção de estradas e ao abandono de ferrovias e portos. Um fator que chama a atenção é a falta de discussão referente aos povos indígenas. Além de não haver relato algum quanto a uma política de proteção dos povos indígenas.

O “milagre econômico” esteve fortemente relacionada a uma conjuntura internacional favorável ao País. Segundo Silva; Bastos (1983, p. 297), “os Países imperialistas procuravam produzir a custo mais baixo. Para tanto, procuravam os Países atrasados”. Ou seja, transferiu-se a produção das mercadorias para Países que oferecessem mão de obra mais barata, neste caso, o Brasil. Os autores começam o texto apresentando alguns pontos positivos do “milagre econômico”, mas finalizam apresentando as consequências para a população assalariada, que com o final do plano econômico, acabou sendo a grande prejudicada.

Esse “progresso” econômico causou uma euforia consumista, onde a classe média, beneficiada por altos salários, passou a consumir em larga escala e a praticar a especulação imobiliária. Mas o grande beneficiado do “Milagre” foi o capital estrangeiro, que praticamente passou a dominar a economia nacional, “engolindo” a pequena e média empresa e aumentando o endividamento externo, que passou a consumir uma parcela considerável da riqueza nacional. Para se ter ideia do percentual de crescimento da dívida externa brasileira nos últimos dezoito anos, basta atentar para alguns dados estatísticos que nos informam que a dívida externa do Brasil em 1964, era de 2,5 bilhões de

dólares e, em 1982, ultrapassava os 80 bilhões. Esta foi, sem dúvida, uma das consequências do “milagre”. (...) Entretanto, a maioria da população tinha seu salário real diminuído. É por isso que uma frase comum a esse período foi: “A economia vai bem e o povo vai mal”. (SILVA; BASTOS, 1983, p. 297).

Silva; Bastos destacam, no governo de Geisel, a criação do II PND, em virtude dos problemas econômicos. Essa medida está diretamente ligada ao modelo desenvolvimentista instaurado no País, através do qual o Estado investe grandes somas de verbas públicas para tentar alavancar a economia nacional, passando a construir grandes obras públicas.

No plano econômico o governo Geisel criou o II PND, plano desenvolvimentista e anti-inflacionário, e destacaram-se o início da construção da usina hidrelétrica de Itaipu, o acordo nuclear Brasil-Alemanha e a criação do Proálcool (Programa Nacional do Alcool) (SILVA; BASTOS, 1983, p. 299).

Os autores, junto com Joel Rufino dos Santos, trazem em seu texto uma crítica ao modelo social, econômico e político promovido pelo Golpe Civil-Militar de 1964, é na realidade uma crítica sutil aos acontecimentos, pois os livros foram editados em meio ao governo ditatorial e a decretos que estabeleceram a censura no País. Ambos apresentam discussões relativas à crise econômica e social em que o País estava inserido.

Silva e Bastos trazem à tona discussões sobre a morte do jornalista Vladimir Herzog. O jornalista morreu torturado nos porões do II Exército (SP). Apesar de todos os indícios apontarem para o assassinato, os militares apresentaram fotos e laudos informando que o jornalista havia se suicidado. Os autores informam sobre a grave crise econômica, sobre as greves que se espalhavam pelo País, que finalmente após 17 anos de governos militares houve a primeira eleição direta para governadores de estados.

Editado em 1984 pela Editora Moderna e escrito por José Dantas, **História do Brasil: 1º Grau** foi dividido em 19 unidades, e para este estudo foram analisados dois capítulos “A Quarta República” e “O

Brasil Recente”. Dantas destaca que o movimento ocorrido em 1964 foi um golpe, tanto que um dos subcapítulos da obra é intitulado “O Golpe de Estado de 1964”. Dantas reforça em vários momentos a participação de uma parte da população, elencando a participação de cada grupo social e as metodologias utilizadas para depor o Presidente João Goulart.

Você se lembra da existência, no País, dos Escritórios Técnicos, da chamada administração paralela (IPES, IBAD e CONCLAP)? Pois bem, esses escritórios, pagos pelo empresariado nacional e pelas multinacionais organizaram amplo movimento em todo o País, para derrubar o Presidente Goulart. O que fizeram? Fizeram uma pesquisa para descobrir quais as forças sociais – civis, militares e religiosas – que verdadeiramente se opunham ao Governo Goulart e que poderiam apoiar um Golpe de Estado para derrubá-lo do Governo. O Golpe foi cuidadosamente planejado pelo complexo IPES-IBAD-ESG, com o apoio das forças políticas, reveladas nas pesquisas, UDN e do PSB. (...) A partir daí, tornou-se urgente “salvar a Pátria” e a democracia “ameaçadas” pela crescente comunização do País. Dessa forma, os golpistas – civis, militares e religiosos, tornando-se uma espécie de “salvadores da Pátria em perigo”, depuseram Goulart a 1 de abril de 1964. (DANTAS, 1984, p. 122).

Cabe aqui uma pequena explicação do que seriam os escritórios técnicos IPES-IBAD. O governo de João Goulart iniciou, ou tentou iniciar, uma série de medidas que visavam transformar a sociedade e economia brasileira, para isso ele procurou implantar no Brasil as Reformas de Base. Entre outras medidas, essa reforma buscava implementar a reforma agrária, controlar a remessa de lucros ao exterior, rever privilégios concedidos a empresas estrangeiras, medidas que desagradavam principalmente a classe alta da sociedade, empresários, tanto nacionais quanto estrangeiros e ruralistas. Assim, essas classes unem-se contra as reformas de base e principalmente contra o governo de João Goulart, por isso

se inicia uma exacerbada campanha antigovernamental em defesa da democracia que

julgavam estar em risco. Além dos folhetos e livretos, o IPES encomendou 14 filmes que se adequavam a sua intenção doutrinária. Porém, seria errado supor que a participação do IPES, independente e em conjunto com o IBAD, no processo golpista, foi meramente propagandística. Fato é que as suas ramificações se espalharam de maneira competente nas estruturas políticas do Brasil. Tampouco era um movimento dito amador, com empresários românticos que faziam propaganda anticomunista. Representava um núcleo de uma elite empresarial bem equipada, dotada de grande visão política, econômica e ideológica. (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Mas o que seriam o complexo IPES-IBAD? O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado oficialmente no ano de 1962, mas tendo aparecido no meio empresarial nacional um ano antes, foi criado com a finalidade de frear o anseio comunista na sociedade brasileira e o aumento do intervencionismo estatal na economia (PAULA, 2015). Já o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado no ano de 1959, também estava ligado a pensamentos anticomunistas e tentava direcionar os rumores da economia e política nacional. Tanto IPES quanto IBAD, foram financiados por empresários nacionais e estrangeiros.

Assim, a formação do complexo IPES/IBAD foi uma reação da elite orgânica ao que eles consideravam como o crescimento da esquerda no cenário político. Por isso, é importante elucidar que o ponto de união entre esses empresários nacionais, de empresas multinacionais e os militares, que formavam o IPES/IBAD, era o anticomunismo e a necessidade de adequar o Estado aos seus interesses. (PASTORE, 2012, p. 59).

Além dos protestos contra o governo civil-militar, o autor destaca a luta pelas eleições diretas, movimento que envolveu políticos e sociedade brasileira em busca pelo direito de escolher seus representantes políticos. Apesar dos protestos da população brasileira, não houve eleição direta, mas sim uma eleição através do colegiado

eleitoral. Entretanto, mesmo contra a vontade dos militares, a eleição foi vencida por Tancredo Neves, político que buscava a reabertura do governo e eleições diretas.

Mais uma vez os civis e militares donos do poder tramaram a escolha do novo Presidente da República por eleição indireta, através do chamado Colégio eleitoral. Apenas poucas centenas de brasileiros puderam escolher Tancredo Neves e José Sarney para Presidente e Vice-Presidente da República. (DANTAS, 1984, p. 131).

Observa-se que essa obra já traz duras críticas ao sistema de governo implementando durante o período de 1964-84, apresentando, além de imagens relacionadas aos protestos contra a ditadura civil-militar, campanha das Diretas Já, imagens relativas ao uso de verbas federais para construções de obras faraônicas. Esse questionamento encontra-se em um subcapítulo intitulado “O Modelo Econômico e Social”. Nele encontramos uma análise desses fatores e das obras faraônicas realizadas pelos governos civis militares.

Qual foi, então, a política econômica e social adotada pelos governos brasileiros, após 1964? Tendo total controle da Nação, os Governos impuseram um modelo de desenvolvimento econômico que beneficiou:

- Uma parcela muito pequena da população – o empresário industrial e comercial e a alta classe média. A maioria da população continuou passando por graves dificuldades (...).

- Ao próprio Estado, mas que não transferiu as riquezas criadas para a população. Preferiu aplicar os recursos em obras faraônicas (...).

- As empresas Multinacionais, já que grande parte das riquezas criadas no País era levada para o exterior, na forma de remessas de lucros (...).

Enfim, o modelo econômico adotado manteve o País pobre e extremamente dependente dos interesses do capitalismo internacional. De maneira geral, pode-se dizer que todos os Governos, após 1964, adotaram o mesmo modelo político, econômico e social. (DANTAS, 1984, p. 127).

Considera-se que as críticas feitas pelo autor ao modelo social econômico implementado após 1964 só podem ter sido feitas em virtude

de a obra ter sido editada no ano de 1984, isso é, ao final do período dos governos civis-militares, quando já se vivia um processo de reabertura política, diferentemente dos anos anteriores em que um grande sistema, montado pelos governos ditatoriais, imprimia uma forte repressão, com a edição de medidas e leis que coíbiavam a crítica aos governos.

Dantas (1984) apresenta um resumo com a expressão “Golpe” para o movimento ocorrido em 1964 e não revolução, como vários autores anteriores denominavam esse movimento, além de apontar a insatisfação da população com o governo e suas medidas autoritárias através de protestos e que a cada nova eleição o governo ditatorial perdia o apoio popular. O autor destaca o governo do Presidente Figueiredo, que pretendia, segundo o próprio Figueiredo, fazer dessa nação um País onde a democracia voltaria a ser implantada, contudo, uma democracia que não permitiu que a população escolhesse livremente o presidente da República. Num primeiro momento, só poderiam ser escolhidos democraticamente os governadores de estados e a escolha para Presidente da República ficou ainda condicionada ao colégio eleitoral. Ao final desse processo, mesmo que a população não pudesse participar efetivamente da votação para presidente, o colégio eleitoral escolheu políticos ligados ao processo de redemocratização do País, sendo eleito Tancredo Neves como Presidente e José Sarney, Vice.

Figura 7 – Síntese crítica ao regime militar de 1964

RESUMO: para você não esquecer o que é fundamental neste capítulo

- Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo ficou dividido em dois blocos de influência: o socialista, liderado pela URSS, e o capitalista, sob a liderança dos Estados Unidos da América.
- A queda de Goulart pode ser entendida como um momento da luta dos EUA para preservar a sua dominação em determinadas áreas do mundo.
- O Golpe de 1964 assegurou o Brasil como área ligada ao capitalismo mundial.
- O Golpe de 1964 criou um modelo político extremamente centralizado no Poder Executivo, um modelo econômico baseado numa economia de exportação e um modelo social que beneficia apenas pequenas camadas da população.
- Os Presidentes anteriores a Figueiredo (Castelo Branco, Costa e Silva, Garrastazu Médici e Ernesto Geisel) governaram com poderes especiais, dados pelos Atos Institucionais. Mas a sociedade oprimida pouco a pouco começou a falar; gritou contra os fracassos da política econômica e social nas eleições de 1974, 1978 e 1982.
- A cada eleição o Governo percebia que não contava mais com o apoio popular. A partir desta realidade, os Governos Geisel e Figueiredo realizaram, no Brasil, a chamada Abertura Democrática.
- A democracia permitida pelos governantes na Nova República está tão distante quanto a pomposa frase de Figueiredo: “Hei de fazer deste país uma democracia”.

Fonte: Dantas (1984).

Obra editada no ano de 1984 pela Editora Ática e escrita por Osvaldo Rodrigues de Souza, **História do Brasil: 6^o Série** conta com 16 unidades. Apesar de ter sido editado no final da ditadura civil-militar, apresenta em seu texto uma visão mais amena dos acontecimentos. De acordo com Souza (1984, p. 118), governadores de estados e diversos comandantes militares resolveram dar um golpe de Estado, como se o mesmo fosse um fato corriqueiro.

João Goulart foi deposto e refugiou-se no Uruguai. O deputado Ranieri Mazilli, mais uma vez, assumiu provisoriamente a presidência da República. Foi elaborado o Ato Institucional n^o 1, que modificou a Constituição. Por força desse ato, o Congresso elegeu o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco como presidente da República. (SOUZA, 1984, p. 118).

Pondera-se a forma como o texto foi construído, já que apresenta de um modo muito ameno golpe e a tomada do poder. Não houve somente a deposição de um presidente eleito pelo voto popular, mas sim a tomada do poder por uma pequena parcela da sociedade brasileira que impôs a toda população uma cultura de tortura dentro dos quartéis e delegacias de polícia, cassação de direitos civis e políticos. O autor também denomina o período da ditadura civil-militar como “os militares no poder” e apresenta um pequeno resumo dos feitos de cada presidente, com a sua respectiva imagem.

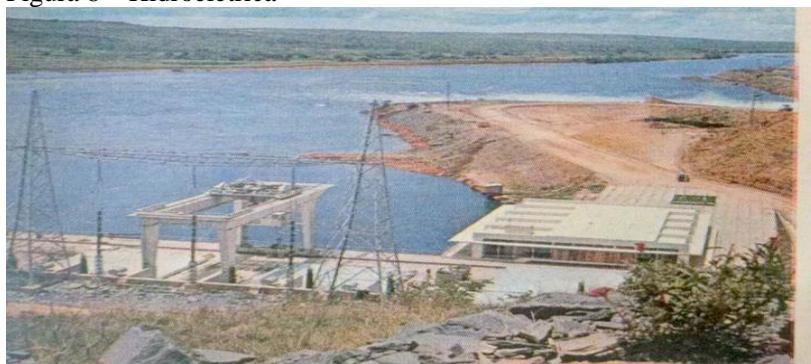
Nesta primeira parte, onde estão relacionados os textos didáticos, percebe-se uma clara divisão da compreensão do movimento ocorrido em 1964, em que até meados do início da década de 1980 a grande maioria dos autores apresenta o movimento como uma revolução. Até aquele ano, apenas Santos (1979) relata que o movimento foi organizado e executado por uma pequena parte da população. Após 1980, percebe-se nitidamente um movimento inverso em que os autores começam, timidamente, a demonstrar que não ocorreu uma revolução, mas sim um golpe, além de mostrarem as mazelas sociais e econômicas produzidas pelos governos civis militares. Percebe-se que, após 1980, o País começa a caminhar em direção à unificação dos protestos contra o governo ditatorial instaurado, e isso se reflete nas obras didáticas, que também principiam a publicar em seus livros os protestos ocorridos, como o movimento das Diretas Já.

3.3 IMAGENS DO DESENVOLVIMENTISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Deste ponto em diante, discute-se a forma como os autores representaram o Desenvolvimentismo através das imagens nos livros didáticos. Hermida (1971) apresenta a imagem da usina de Três Marias, que apesar de ter sido inaugurada em 1962, dois anos antes do golpe civil-militar, é um grande exemplo das obras que foram construídas durante o período desenvolvimentista do País. Na legenda da imagem, percebe-se a vocação futura da hidroelétrica, que além de gerar energia deveria regularizar o regime do rio São Francisco, do estado de Minas Gerais até Juazeiro, no Ceará.

O País sempre buscou aumentar a produção de energia por meio da construção de hidroelétricas, como a usina de Três Marias, a usina de Itaipu, e recentemente iniciou-se a construção da Usina de Belo Monte. Todas elas criam um grande lago. Em decorrência desse fator, observa-se a destruição de grandes extensões territoriais, muitas vezes, sem a devida discussão com a população brasileira e conseqüentemente sem a devida compensação ambiental, necessária para recuperar a área destruída, além, é claro, como no caso da Usina de Belo Monte, do desaparecimento de áreas em que povos indígenas residiam. Percebe-se, na imagem, que uma das margens encontra-se desmatada, um dos reflexos do processo de construção de usinas hidroelétricas.

Figura 8 – Hidroelétrica



A represa de Três Marias, em Minas Gerais, além de produzir eletricidade, regularizou o regime do rio São Francisco até Juazeiro.

Fonte: Hermida (1971).

Apesar de ter apenas dois parágrafos referentes ao período da ditadura civil- militar, o autor Joel Rufino dos Santos (1979) trabalha a imagem como fonte história. Ao contrário dos demais autores, várias imagens encontradas na obra de Santos (1979) não são apresentadas como ilustração de algum acontecimento, ou demarcando o final do texto, mas sim como forma de estimular o conhecimento ou a discussão em sala de aula.

A fotografia abaixo (Figura 9) mostra a população nas ruas e informa na legenda que os militares estão com medo do cenário político social instalado no ano de 1964 e acrescenta, dentro dessa imagem, outra figura, a do presidente Castelo Branco, informando que o presidente jura que a revolução não era contra o povo. Chama a atenção o fato de o autor apresentar o movimento como uma revolução e não como um golpe de estado. Além disso, podemos separar a imagens em dois momentos históricos. O primeiro referente ao movimento da população nas ruas. Em março de 1964, o País estava dividido entre aqueles que queriam que as reformas de base fossem implantadas e que apoiavam João Goulart e aqueles que não queriam que essas reformas fossem implantadas. No final desse embate, tem-se a vitória dos adversários de João Goulart, ou seja, principalmente parte do empresariado, tanto nacional quanto estrangeiro e os militares, que não viam com bons olhos as mudanças propostas por João Goulart, por acreditarem que tinham um pano de fundo comunista. O segundo momento histórico inserido na imagem é referente ao golpe ditatorial instaurado, cujo chefe e primeiro presidente militar indicado pelo congresso, em votação indireta, ordenava o Ato Institucional – 1, “jura” que o movimento ocorrido, nada tem contra a população.

Figura 9 – População nas ruas



Fonte: Santos (1979).

O autor traz em outra página da obra um texto com informações referentes às Reformas de Base, medidas que João Goulart tentava implementar no País antes de sua deposição. Após apresentar discussão referente a essas medidas, o autor destaca a “Marcha com Deus pela família”, movimento de oposição ao governo de Jango. Essa marcha teve a participação de 300 mil pessoas, capitaneada por políticos, empresários, fazendeiros. No final do texto, o autor informa que os militares viram na “marcha com Deus pela família” um sinal de apoio para a deposição do governo de Jango. O autor ainda apresenta vários recortes de momentos históricos, passeatas e personalidades a favor e contra o governo de Jango. Ao lado de um pequeno texto relatando como cada uma das passeatas ocorreu, percebe-se que a religião foi muito usada no processo que levou à deposição de Jango, pois o movimento “Marcha com Deus pela Pátria” também expressava o temor por parte dos católicos de que Jango continuasse no poder e, conseqüentemente, o País se torna-se uma nação comunista.

Figura 10 – Rosários contra reformas



Pelas Reformas de Base...



João Goulart...



e Leonel Brizola.

ROSÁRIOS CONTRA REFORMAS.

O comício de Goulart pelas Reformas de Base caiu numa sexta-feira, 13. Isto pode ter preocupado algumas das 200 mil pessoas que se aglomeraram na Central do Brasil, no Rio, naquela noite, para gritar slogans nacionalistas, pela Reforma Agrária, pelo direito dos analfabetos ao voto, etc. Mas não preocupou os oradores que, ao calor da multidão, atacaram com virulência o grande capital, os trustes internacionais e os latifundiários — Brizola, Miguel Arraes, o próprio Jango. A grande festa foi completa: teve marcha de tochas dos trabalhadores em petróleo, um início de pânico quando uma faixa pegou fogo, batedores de carteira e, até, uma criaturinha que achou a hora apropriada para vir ao mundo... Seis dias depois, a reação: 300 mil anticomunistas foram às ruas de São Paulo, na Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Puxando o cortejo, personagens famosas: o fazendeiro Sálvio de Almeida Prado, Laudo Natel, Abreu Sodré, a deputada Conceição da Costa, o governador Adhemar de Barros e o chefe integralista Plínio Salgado. A meteorologia previu “pancadas de chuva” para aquela tarde, mas “Deus ajudou”, e os rosários foram exibidos em paz.

Para os chefes militares que se preparavam para derrubar Goulart, a Marcha com Deus foi um sinal de apoio.



Contra o Comunismo...



Conceição da Costa...

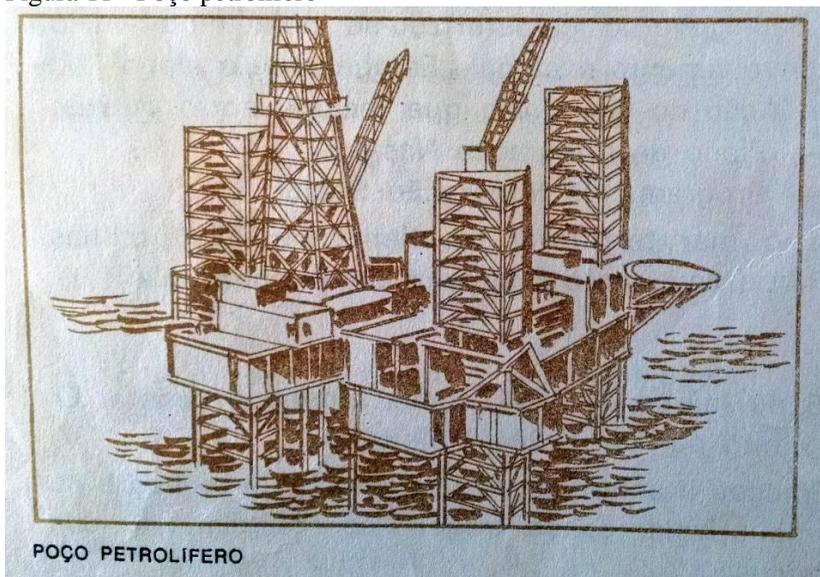


e Plínio Salgado.

Santos (1979) propõe uma proposta diferente de construção de um livro didático e apresenta discussões que fogem da simples metodologia de propor a memorização de nomes e fatos históricos. Além disso, mostra, em diversos capítulos, imagens e *charges*, mas não como meras ilustrações dos textos e, sim, como fontes históricas. Também traz uma visão crítica dos fatos históricos, talvez não tão explícita, contudo deve ser considerada, uma vez que o livro foi editado em 1979, período em que os livros didáticos deveriam passar por uma avaliação por parte do governo e, portanto, corriam o risco de não receberem a autorização para serem editados e distribuídos às escolas brasileiras.

As imagens encontradas na obra de Boni e Belluci [198-] estão relacionadas ao desenvolvimento econômico e industrial, peça fundamental dos governos civil e militar. O regime militar apostou numa política desenvolvimentista através de incentivos à construção de indústrias, principalmente ligadas a produtos de base e também à exploração do petróleo. As imagens a seguir encontram-se no subcapítulo “Desenvolvimento” e apresentam, no primeiro momento, uma figura vinculada à prospecção do petróleo.

Figura 11 - Poço petrolífero



Fonte: Boni; Belluci [198-].

A próxima imagem retrata a indústria automotiva. Naquele momento, havia o entendimento, por parte dos governantes, da necessidade de desenvolver a indústria automotiva, deixando de lado o uso do transporte por via fluvial e por meio de trens, uma escolha que traria grandes malefícios para as gerações futuras, pois se vive, hoje, em uma sociedade baseada no consumismo e no individualismo, em que cada cidadão utiliza um carro para se deslocar em vez de utilizar o serviço público de transporte. Há ainda a precariedade da logística nacional, ao invés de se utilizar o modal logístico aquático ou o trem para transportes de cargas, usam-se caminhões para levar cargas de uma ponta do País a outra, incentivos fiscais governamentais relacionados às indústrias automotivas, incentivos existentes até hoje, sem mencionar o fato de o governo incentivar a instalação de indústrias automotivas estrangeiras no País, em detrimento da indústria nacional.

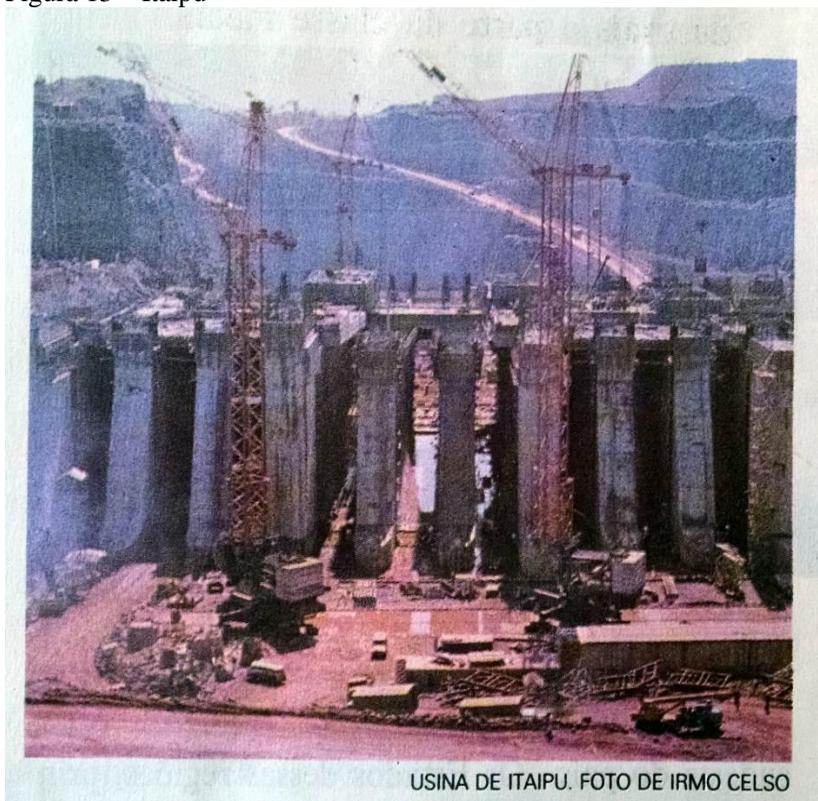
Figura 12 – Indústria automobilística



Fonte: Boni; Belluci [198-].

Na obra escrita por Maria Januária Vilela Santos, há um capítulo relacionado à industrialização e à economia, “Economia e Desenvolvimento”. A obra traz no capítulo algumas imagens referentes ao setor energético. Primeiramente, a autora apresenta uma imagem retratando a Usina Hidroelétrica de Itaipu, ainda em construção, sendo essa uma das principais obras realizadas durante o governo civil- militar, que buscava uma melhora qualitativa no fornecimento de energia elétrica para o País. Apesar de ser uma necessidade para o Brasil, a geração de energia via grandes hidroelétricas, assim como já relatado na imagem encontrada na obra de Hermida, causa uma imensa destruição ambiental, entretanto a obra é justificada pela necessidade de gerar energia para desenvolver o País.

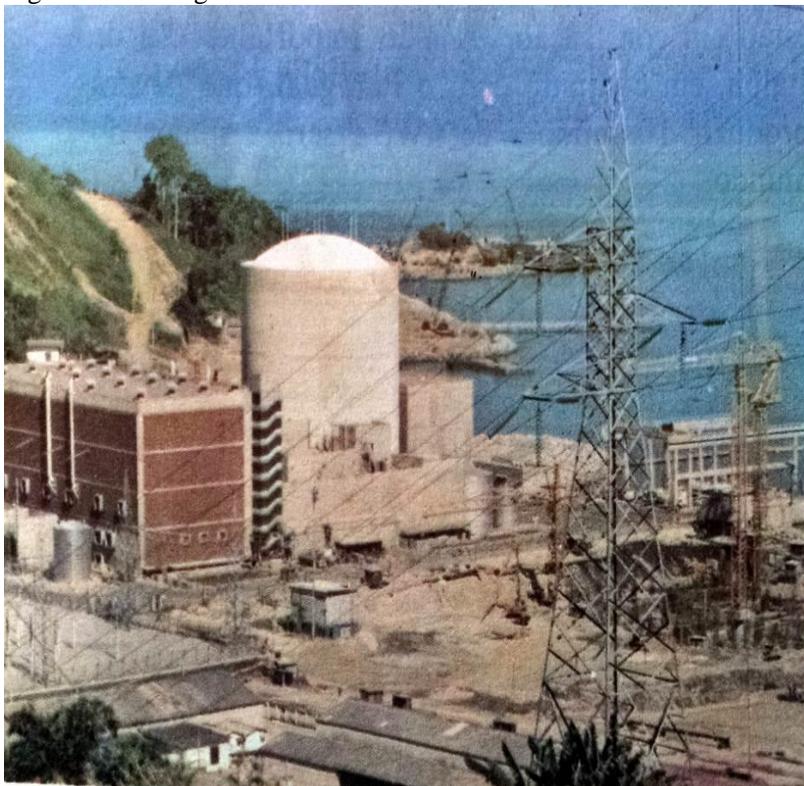
Figura 13 – Itaipu



Fonte: Santos (1982).

A outra imagem relacionada ao setor energético retrata a usina Nuclear de Angra dos Reis, que começou a ser construída no ano de 1972, em meio a uma das praias mais belas do País e que, após vários anos consumindo milhões de dólares dos cofres públicos sem produzir energia, entrou em funcionamento no ano de 1985, respondendo por cerca de 3% da produção nacional de energia. Atualmente, questiona-se cada vez mais a viabilidade ecológica das usinas nucleares. Muitos Países começam um processo gradual de desligamento dessas usinas e buscam novas fontes de produção de energia, por meio de recursos renováveis, como a energia eólica e a solar.

Figura 14 – Energia nuclear



USINA DE ANGRA DOS REIS. FOTO DE RICARDO CHAVES

Fonte: Santos (1982).

Santos também apresenta imagens relativas à industrialização e ao setor petroquímico. Na realidade, são as mesmas imagens apresentadas pelos autores anteriores (Boni; Belluci [198-]), todavia, ao contrário daqueles que apresentaram imagens desenhadas, Santos (1982) traz fotos coloridas e realistas, demonstrando a melhora na qualidade do parque gráfico nacional, devido a incentivos governamentais que facilitaram a importação de maquinário moderno que possibilitou a produção de livros didáticos em maior quantidade e qualidade.

Estabeleceu-se a isenção de impostos a todas as fases de produção e comercialização de livros, [...]. O governo passa a estimular, também, a renovação tecnológica da indústria editorial, através da isenção alfandegária para importação de maquinaria. (FONSECA, 1994, p. 138)

Figura 15 – Indústria automotora



Fonte: Santos (1982).

Ambas as imagens mostram, o quanto o País havia se desenvolvido, industrialmente. O processo de industrialização iniciara no governo de Getúlio Vargas com a busca de instalações de empresas ligadas a siderúrgicas, metalurgia e também ao processo de produção de petróleo ligado a uma indústria nacional, sendo este um importante setor para o desenvolvimento do País, uma vez que fornece diversas matérias-primas para uma grande gama de indústrias.

Figura 16 – Indústria petroquímica



Fonte: Santos (1982).

Dantas (1984) insere em sua obra discussões relacionadas aos protestos contra a ditadura civil-militar no Brasil, trazendo em seu interior imagens e textos em que a população sai às ruas para protestar contra o sistema de governo vigente no País. Importante fato a ser

destacado é a maneira como Dantas (1984) escolhe e apresenta as imagens em seu livro, pois é o primeiro a retratar protestos e principalmente a questionar o governo ditatorial apresentando quatro imagens que expressam a insatisfação da população com o governo.

A primeira imagem mostra a população de São Paulo realizando saques, talvez nesse exemplo a imagem não seja o foco principal, mas a legenda, pois o autor informa na legenda que a população e o País estavam vivendo uma grave crise econômica. Dantas (1984) destaca o fracasso da política econômica do regime militar, sem capital para compra de alimentos, ocasionados principalmente, pelos diversos programas econômicos implantados pelos militares e que levaram o Brasil a ter uma das maiores inflações do mundo, na época.

Figura 17 – Saques



Fonte: Dantas (1984).

Com relação aos protestos propriamente ditos, a Figura 18 mostra a população brasileira nas ruas, com cartazes e faixas pedindo que o povo volte ao poder.

Figura 18 – Protestos



Movimento popular contra a ditadura, em 1968.

Fonte: Dantas (1984).

A figura 19 apresenta pessoas envolvidas em outro protesto, são cidadãos que defendem a volta do povo ao poder, encontramos nesta imagem referencias sobre a luta pelas “Diretas Já”, movimento que buscava o direito da população brasileira poder votar e escolher seus representantes na esfera política. Dantas (1984) reforça que são vários os setores da sociedade brasileira que se unem para lutar por este direito básico, ou seja, o direito de escolher seus representantes.

Figura 19 – Diretas já



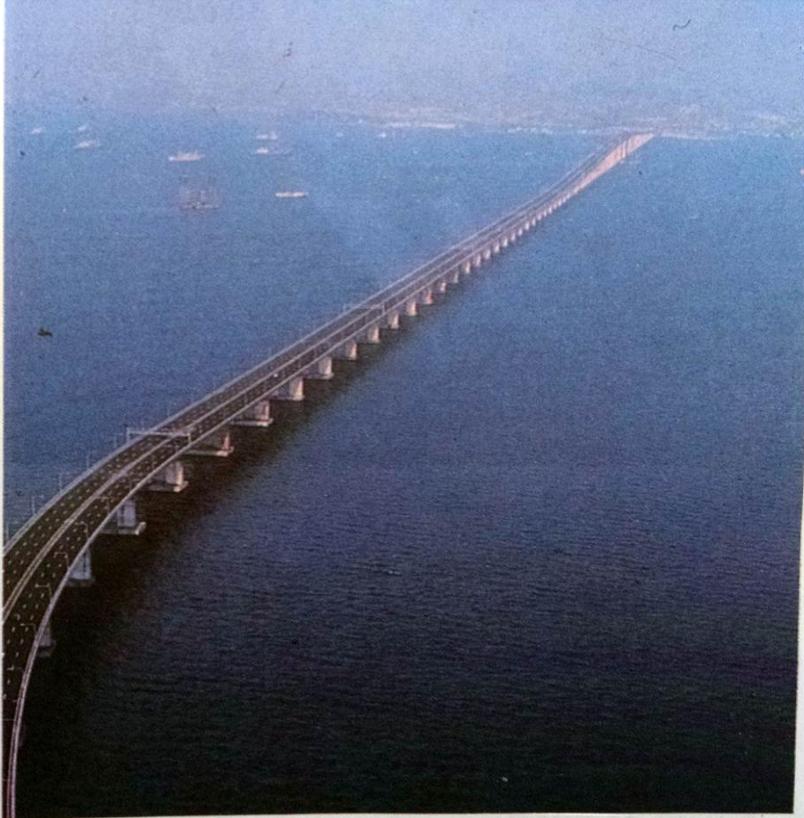
Os mais diversos setores da sociedade brasileira têm exigido a Abertura política.

Fonte: Dantas (1984).

Dantas (1984) retrata os protestos e demonstra ter um entendimento diferente da grande maioria dos escritores em relação às obras de infraestrutura. O autor, ao mostrar a construção da Ponte Rio Niterói, um dos maiores símbolos do modelo desenvolvimentista do País, conforme a legenda da figura, afirma que a obra era necessária, mas ao se analisar as carências do Brasil, encontram-se várias outras obras que deveriam ter sido erguidas, como hospitais, escolas, creches, entre outras necessidades.

Destaca-se que o modelo desenvolvimentista instaurado no Brasil, principalmente pelos militares, teve como um dos pilares a construção ou tentativa de construir obras faraônicas, de grande vulto e custo. Muitas delas talvez fossem realmente necessárias, mas como consequência houve o crescimento exacerbado da dívida externa, deixando o País ainda mais endividado e sem condições de realizar investimentos futuros e que realmente eram ou ainda são necessários. Para piorar, muitos desses investimentos foram feitos com superfaturamento. Muitas dessas obras, apesar de todo o valor investido, nunca ficaram prontas, é o caso da Transamazônica e da Usina Nuclear de Angra dos Reis.

Figura 20 – Ponte Rio-Niterói



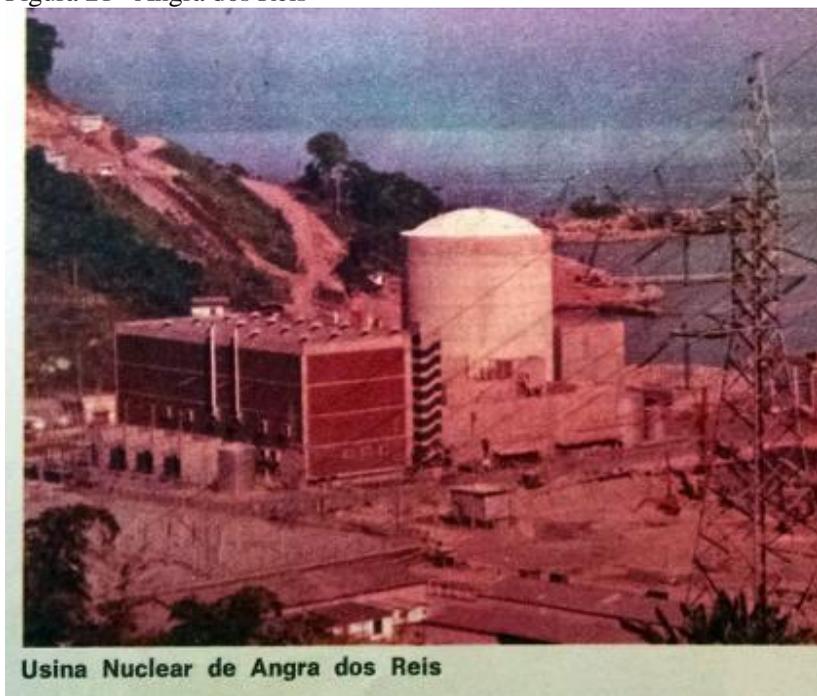
Embora até fosse preciso, a construção da ponte Rio—Niterói não era prioritária num país que não resolveu seus problemas vitais: moradia, saúde, instrução escolar, alimentação, emprego etc.

Fonte: Dantas (1984).

No capítulo “O Progresso Econômico”, Osvaldo Rodrigues de Souza (1984) apresenta ao leitor subdivisões relacionadas ao desenvolvimentismo e setores, como: transportes, comércio e indústria. Nesses subcapítulos, foram apresentadas obras realizadas pelos governos civil e militar, em que se destaca a energia nuclear. Souza

(1984, p. 123) relata que existem várias usinas planejadas, e a primeira construída foi em Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro.

Figura 21– Angra dos Reis



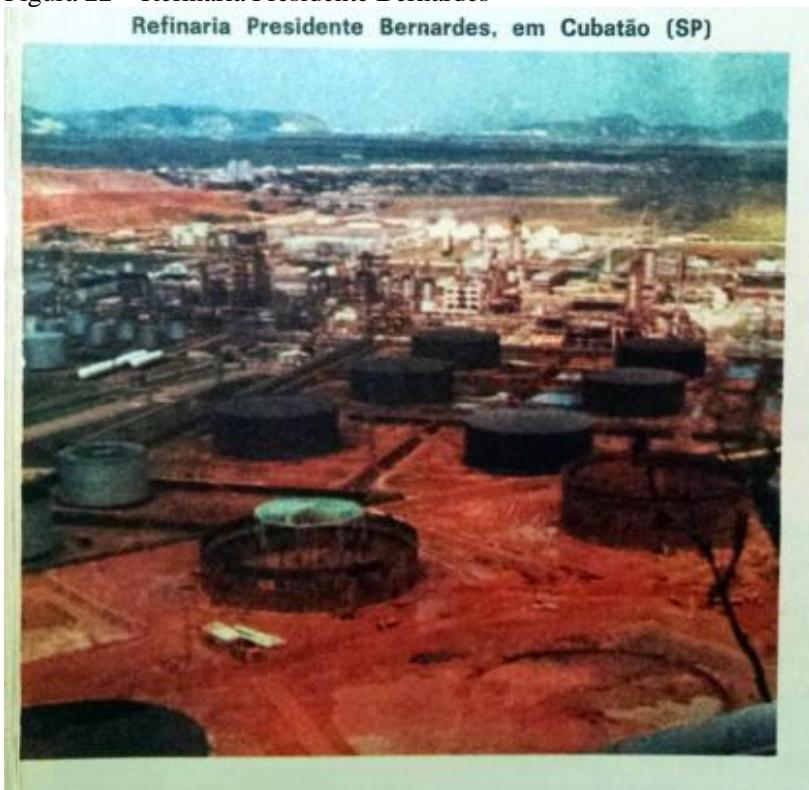
Fonte: Souza (1984).

Souza (1984) acrescenta, no capítulo “O Progresso Econômico”, duas imagens retratando a Refinaria Presidente Bernardes em Cubatão. A primeira está inserida em um texto retratando o desenvolvimento que o País teve em diversas áreas, entre elas a indústria automobilística e a do petróleo.

Observa-se, na Figura 22, a grandiosidade da obra, um ponto em comum com as outras obras governamentais. Entretanto, o autor, ao ilustrar as empresas sediadas em Cubatão e que estão ligadas ao uso do petróleo, acaba por mostrar duas visões distintas. A primeira como relatada antes, referente ao processo desenvolvimentista e a segunda diz respeito ao meio-ambiental. Dentre as obras analisadas para esta dissertação, Souza (1984) foi o primeiro autor que trouxe a tona

discussões envolvendo o meio ambiente. Na Figura 23, além da imagem apresentando várias chaminés despejando fumaça, o autor reforça a ideia de que essa indústria é poluente, visto que a legenda relata que “Cubatão é uma das cidades mais poluídas do mundo” (SOUZA, 1984, p. 125).

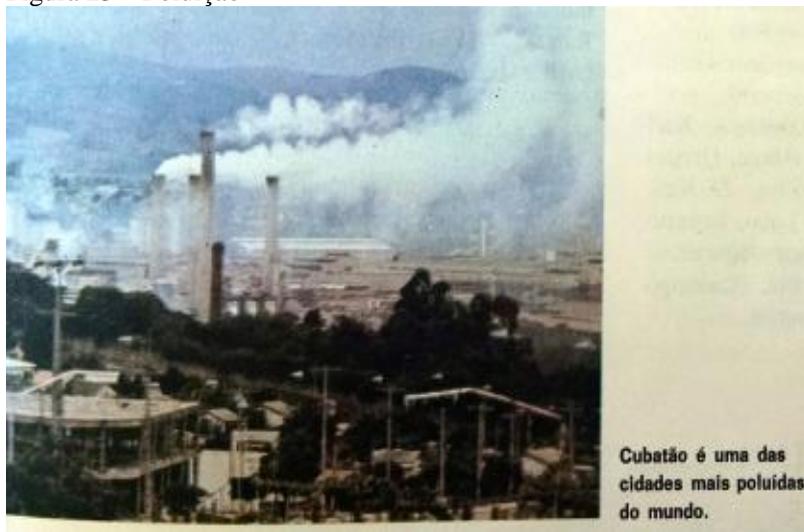
Figura 22 – Refinaria Presidente Bernardes



Fonte: Souza (1984).

Na realidade, ao longo dos governos ditatoriais e seus planos desenvolvimentistas, não houve um cuidado com o meio ambiente. Percebe-se, pelos grandes projetos de integração nacional desenvolvidos principalmente nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do País, a enorme quantidade de matas destruídas e os vários povos indígenas que foram exterminadas.

Figura 23 – Poluição

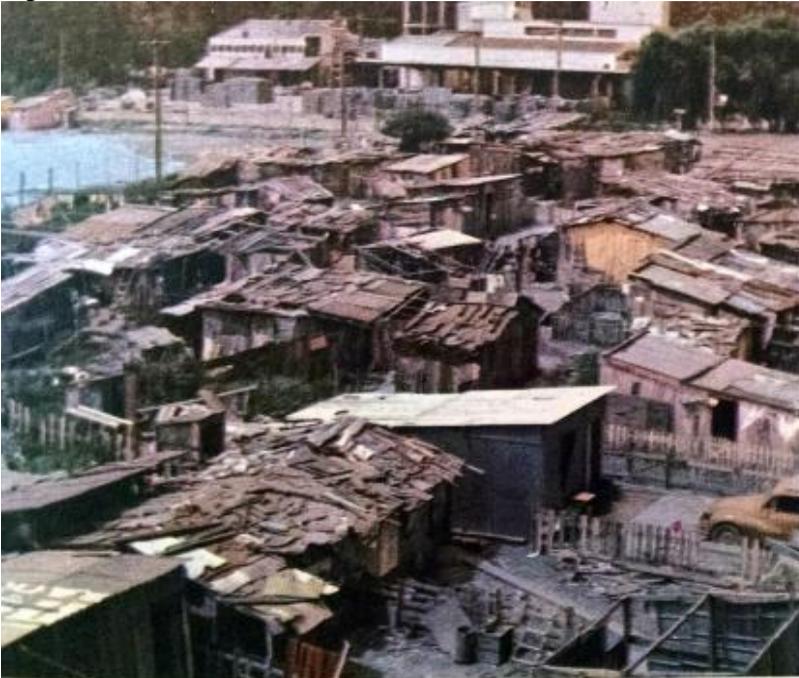


Fonte: Souza (1984).

No capítulo “Aspectos Sociais”, Souza (1984) traz à discussão os malefícios causados pelo processo de desenvolvimento desigual e sem cuidados em relação à natureza, além de destacar os baixos salários e a qualidade de vida dos empregados. O autor trouxe à discussão vários problemas sociais, como a má distribuição de renda, o crescimento das favelas, o aumento da poluição e a falta de cuidados com os recursos naturais, fatores relacionadas ou originados pelas medidas econômicas e desenvolvimentistas dos governos militares. Em relação às condições da poluição ambiental, Souza (1984) apresenta a imagem de uma favela e anuncia:

Nos grandes centros urbanos, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, as favelas aumentam a cada dia. Esse tipo de habitação, antes exclusivas dos mais pobres ou subempregados, é hoje procurado por assalariados que não tem condições de pagar os elevados alugueis. (SOUZA, 1984, p. 125).

Figura 24 – Favela



As favelas vêm aumentando nos grandes centros urbanos.

Fonte: Souza (1984).

Na Figura 24, a falta de saneamento básico, coleta de lixo, luz, problemas que acabam multiplicando várias doenças nessas regiões, chamam a atenção. Além do mais, esse aumento desenfreado das favelas reflete muito as políticas econômicas e os projetos desenvolvimentistas que foram implantados no País durante os vinte anos de governos ditatoriais, projetos que ocasionaram o aumento da inflação, a concentração de renda, falta de poder aquisitivo de grande parte da população. Como consequência disso, a população carente não conseguia mais pagar altos alugueis. Endividada, as pessoas viam-se obrigadas a morar em favelas, muitas dessas pessoas vinham do interior do País, pois os projetos desenvolvimentistas ligados a indústrias, em grande parte, concentraram-se na região Sudeste, principalmente no estado de São Paulo.

Após realizar a análise das obras e apresentá-las no capítulo dois, surgiram algumas indagações, tais como: Que modelo de desenvolvimento foi apresentado através dos textos e imagens nos livros didáticos? Como o governo militar, pós 1964, usou a escola para legitimar seu poder?

Referente à primeira indagação pode-se observar que grande parte dos autores expõe um modelo de desenvolvimento em que o capital financeiro impera através de grandes obras, destruição do meio ambiente e dos povos indígenas. É possível utilizar como exemplo a obra escrita por Lucci (1975), que reproduz o tradicional discurso da ideologia desenvolvimentista tentando explicitar a tradicional visão de que a solução dos principais problemas do Brasil dar-se-iam através do desenvolvimento econômico. Para tanto, observa-se que a grande maioria das obras apresenta imagens consideradas pelos governantes pós 1964. Como símbolo de progresso, são encontradas várias imagens retratando a construção de estradas e indústrias automobilistas. É necessário ter em mente que muitas dessas estradas que foram abertas, segundo os governos militares para integrar o País, serviram apenas para atender solicitações de empresários que queriam expandir seus negócios ou facilitar o escoamento da produção, ou da exploração mineral e madeireira, como é o caso da Transamazônica, cuja construção, atendeu a mineiros, muitas vezes estrangeiros que queriam explorar as ricas jazidas de minerais encontradas na Amazônia. Com relação à indústria automobilística, observa-se o incentivo para vinda de empresas estrangeiras para o País e, conseqüentemente, o incentivo a uma política ecologicamente insustentável (DAVIS, 1978).

Galche (1975) apresenta, na Figura 2 e Figura 3, dados referentes à renda per capita de alguns Países e renda per capita por região. Ao utilizar os dados fornecidos pelo autor na Figura 3, que trata da distribuição da renda interna, percebe-se que ela se encontra concentrada na região Sudeste, região que mais cresceu durante o período desenvolvimentista pós-governos militar de 1964. Para tentar apresentar com mais clareza o problema em torno do projeto desenvolvimentista dos governos militares pós 1964, modelo de concentração de renda, utiliza-se novamente a Figura 3, que demonstra que a região Sudeste possui mais de 60 por cento da renda nacional. Utilizando-se desse dado, pode-se ter a falsa impressão de que a população inteira da região Sudeste possuía uma boa renda familiar, recebendo vários benefícios, como saúde e educação.

Todavia, ao se observar o que é apresentado na obra escrita por Souza (1984), percebe-se que esse modelo desenvolvimentista causou, na verdade, miséria, fome, falta de saneamento básico, uma enorme concentração de renda, que obrigou uma grande parte da população do Sudeste a morar em favelas, como é apresentado na Figura 24. Ou seja, o modelo desenvolvimentista, que muitas vezes foi apresentado e obteve respaldo nas escolas e livros didáticos, se observado pela ótica social, ocasionou ao País miséria, fome, destruição de milhares de quilômetros de florestas, extermínio de várias culturas e povos indígenas. Por outro lado, ao contrário da ótica social, observa-se a ótica capitalista ao utilizar metodologias como renda per capita e PIB, sinaliza para um País excelente, sem nenhum problema.

Dantas (1984), ao contrário, questiona esse modelo econômico, afirmando que as grandes obras faraônicas poderiam ter sido trocadas por obras que viessem a melhorar a qualidade de vida da população mais carente, entretanto, segundo o autor, o governo tenta se autopromover, apresentando obras como a ponte Rio-Niterói, Transamazônica.

Para tentar responder à segunda questão, Como o governo militar pós-1964 usou a escola para legitimar seu poder? É preciso, primeiramente, voltar ao ano de 1969, ano em que através do Decreto-Lei 869, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira tomaram lugar de disciplinas como História, Geográfica, Filosofia e Sociologia. Essa foi uma jogada dos governos militares que queriam impor seu pensamento baseados na propagação de conceitos que elevavam seus feitos e obras. Muitas dessas ideias chegaram e foram transmitidas pelas escolas por meio dos livros didáticos.

O livro didático, sobretudo o de História, ainda está permeado por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do País. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índio/as e negros/as. Quando aparecem no livro didático, seja por meio de textos ou de ilustrações, índios/as e negros/as são tratados/as de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada. (SILVA, 2014, p. 3).

Este é o retrato dos livros didáticos analisados e, conseqüentemente, a escola nesse período foi utilizada para legitimar o poder dos governos militares. Não havia quase ou nenhuma discussão que envolvesse os povos indígenas, apesar de muitos grupos étnicos indígenas terem sido exterminados nesse período. Os livros didáticos apresentavam as grandes obras e os presidentes militares, projetos econômicos, que, por meio de dados econômicos, evidenciavam que a economia do País estava crescendo, apesar de a grande massa populacional estar vivendo uma forte recessão, com falta de empregos, e alta concentração de renda destinada a uma pequena minoria. Diante desse cenário, uma ressalva deve ser feita: naquele momento, apesar da grave crise econômica, o País vivia sob a mão forte de um Estado repressor, torturador e o maior comprador de livros didáticos, fazendo com que críticas a esse modelo econômico e de desenvolvimento só pudessem ser apresentadas e discutidas nos livros didáticos após o início do processo de reabertura política, na década de 1980.

Durante quase vinte anos, foram formados alunos que recebiam livros didáticos, cujo propósito era apresentar feitos maravilhosos dos governantes, um País sem problemas que apresentava índices econômicos favoráveis. E esse talvez não seja o maior problema. Considera-se problema a escola refletir esse pensamento, formando uma leva enorme de estudantes, sem conhecimento do real modelo desenvolvimentista dos governos militares, baseados no crescimento econômico como solução para os problemas do País. Essas soluções não foram apresentadas aos estudantes, que, em muitos casos, saíram da escola sem saber das atrocidades cometidas contra o meio ambiente e povos indígenas, sem perceber que esse modelo de desenvolvimento acarretou uma enorme concentração de renda, favorecendo o crescimento da desigualdade social, das favelas, entre tantos outros malefícios que bateram à porta da população brasileira.

4 O DESENVOLVIMENTISMO, OS POVOS INDÍGENAS E O MEIO AMBIENTE

Ao estudar a formação do modelo de desenvolvimento do País através da análise dos livros didáticos, observa-se que o entendimento do governo e conseqüentemente das medidas adotadas por ele resulta na falta da preocupação com a sustentabilidade do meio ambiente e a preservação da vida dos índios. De um modo geral, pode-se afirmar que nas décadas de 1960, 1970 e 1980, a discussão referente a esse assunto ainda estava restrita a setores minoritários da população. Não havia preocupação com a preservação tanto da natureza quanto dos povos indígenas.

No Brasil, alguns pensadores e indigenistas já traziam à tona discussões referentes aos direitos dos povos indígenas na década de 1950. Cita-se como exemplo Darcy Ribeiro, que produziu várias obras, tais como *Culturas e línguas indígenas do Brasil*, editada no ano de 1957, *A política indigenista brasileira*, no ano de 1962, entre tantos outros livros e ensaios. Outras importantes discussões e estudos foram realizados pelos irmãos Villas-Bôas, que juntamente com Darcy Ribeiro e outros indigenistas, foram os responsáveis pela criação do Parque Nacional do Xingu. A criação desse parque foi de extrema importância, tendo em vista a preservação da vida, da cultura e dos costumes de vários povos indígenas.

Discussões ligadas à proteção da população indígena no País já podiam ser encontradas na Constituição de 1934, que

estipulou que a política indigenista seria uma atribuição do governo federal, disposição que seria mantida nos textos de 1937 e 1946. Foi entre 1940 e 1957 que o Serviço de Proteção aos Índios conheceu o auge do seu prestígio institucional. Durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), o governo brasileiro promoveu a “Marcha para o oeste”, que visava à incorporação territorial e econômica de áreas no Brasil Central – os atuais estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Tocantins, além do sul do Pará – e das populações sertanejas e indígenas que ali habitavam. (MARTINEZ, 2011).

Apesar de já haver uma política indigenista desde a constituição de 1934, o País, através dos governos militares, impôs um duro golpe para esta parte da sociedade brasileira. Os povos indígenas eram vistos como empecilhos para o desenvolvimento do País. Assim, faz-se necessário discutir a real intenção dos governos militares ao implantar programas desenvolvimentistas no Centro-Oeste, Norte e Nordeste do País.

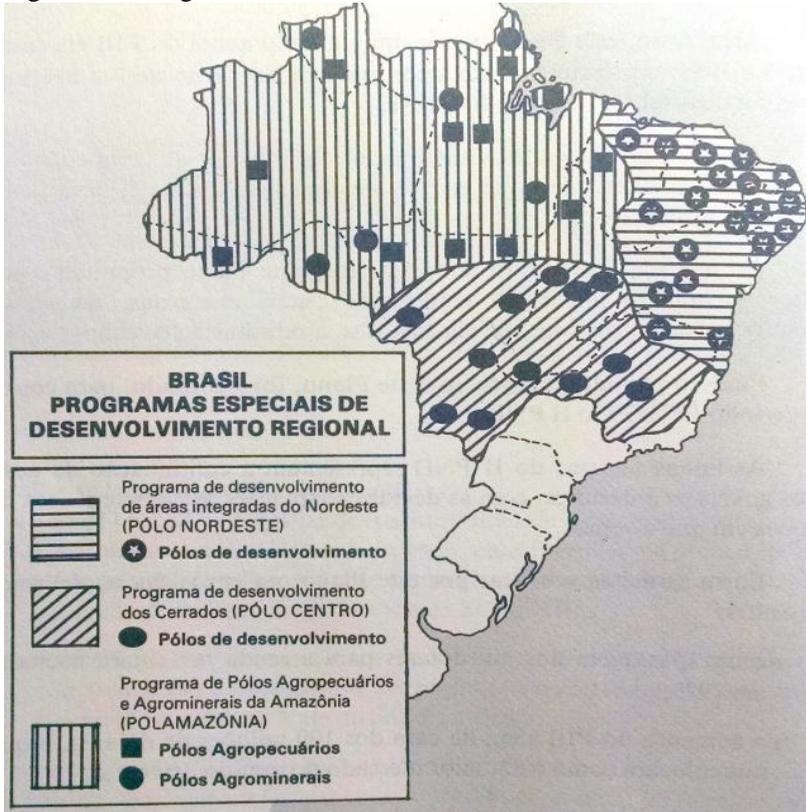
O “capitalismo selvagem” caracterizou aqueles anos e os seguintes, com seus imensos projetos que não consideravam nem a natureza nem as populações locais. A palavra “ecologia” mal entrara nos dicionários e a poluição industrial e dos automóveis parecia uma benção. No governo Médici, o projeto da Rodovia Transamazônica representou um bom exemplo desse espírito. Ela foi construída para assegurar o controle brasileiro da região – um eterno fantasma na óptica dos militares – e para assentar em agrovilas trabalhadores nordestinos. Após provocar muita destruição e engordar as empreiteiras. (FAUSTO, 2001, p. 488).

Nos livros didáticos analisados, em momento algum há relatos sobre a política governamental com relação aos povos indígenas e ao meio ambiente. Com relação ao meio ambiente, apenas Souza (1984) traz uma pequena imagem referente à cidade de Cubatão, que é considerada uma das cidades mais poluídas do mundo, segundo o autor.

Neste momento, destaca-se a intenção dos governantes em aumentar a demanda do consumo, desenvolver a indústria nacional e integrar, pela construção de estradas, um País com extensão territorial continental. Desse modo, várias decisões governamentais foram retratadas pelos diversos autores analisados. Em sua grande maioria, os autores apresentaram as medidas tomadas pelos governantes ditatoriais de uma maneira muito branda, um exemplo são as discussões referentes aos atos institucionais, os programas desenvolvimentistas e suas consequências. Um exemplo são os relatos apresentados por Lucci (1978), cujo livro exhibe o mapa do Brasil com as divisões dos programas que deveriam ter sido executados nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, destacando que essas são as áreas do Brasil que

menos receberam investimentos referentes ao processo de desenvolvimento industrial.

Figura 25 – Programas de desenvolvimento



Fonte: Lucci (1978).

Lucci (1978) destaca o **Polamazônia** que, segundo o autor, tem o objetivo de:

Elevar o número de cabeças de gado que compõe o rebanho da Amazônia, bem como programar o desenvolvimento de lavouras selecionadas, principalmente as de caráter permanente, e ainda criar uma infraestrutura necessária ao desenvolvimento da região através de polos de

desenvolvimento econômico, agropecuário e agrominerais. (LUCCI, 1978, p. 231).

O Polamazônia – Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia - foi um dos programas desenvolvimentista criado pelo governo militar em 1974. O objetivo principal deste programa era potencializar a exploração econômica dos recursos naturais da região Amazônica com base na teoria dos pólos econômicos, formulada pelo economista francês François Perroux, em 1955. De um modo geral, os polos econômicos não somente não atingiram as metas econômicas planejadas como agravaram os problemas regionais. A política dos pólos contribuiu para a expansão da exploração internacional da Amazônia por meio de um modelo desenvolvimentista de alto impacto socioambiental. Segundo Monteiro (2005, p. 188),

O estado autoritário, a partir da convergência da geopolítica com a doutrina de segurança nacional, formulou uma doutrina de intervenção interna, que tomou formas específicas no caso da Amazônia. Era imperioso “ocupar” a Amazônia, na visão dos principais segmentos dos governos militares (Oliveira, 1994, p. 86). Isto se buscou fazer por meio de políticas de desenvolvimento que pressupunham a firme articulação de interesses privados e o estabelecimento de uma ampla política de incentivos fiscais e creditícios, na qual se enquadravam as grandes empresas mineiro-metalúrgicas.

Ao analisar os objetivos dos programas governamentais para essas regiões, percebe-se a intenção do governo de estimular a agricultura e a mineração com o intuito de proporcionar um salto no crescimento econômico. Pode-se incluir nesses projetos governamentais a Transamazônica e as estradas que vieram a ser criadas pelos governos civil e militar, com a justificativa de integrar a parte menos habitada do Brasil com o restante do País. Ao contrário do que a grande maioria dos autores apresentou nos livros didáticos, essas medidas tinham um caráter puramente econômico, muitas com o objetivo de beneficiar empresas interessadas em explorar os minérios que se encontram nessas regiões, abrir espaço para a criação de gado e prospectar madeira, sem a menor preocupação com a degradação ambiental e étnica.

Ao contrário da visão otimista e apologética dos livros didáticos, em **Vítimas do Milagre**, o antropólogo norte-americano Shelton H. Davis (1978) apresenta uma visão crítica sobre o modelo desenvolvimentista implantado pelo governo militar brasileiro. Davis¹⁵ desmistifica o discurso desenvolvimentista oficial à medida que vai mostrando a realidade da devastação das florestas e a prática da política de extermínio dos povos indígenas. Segundo Davis (1978, p.15), “as doenças, a morte e o sofrimento humano, que se desencadearam sobre os índios nos últimos anos, são o resultado direto da política de desenvolvimento econômico dos Governos Militares”. Em 1977, Shelton Davis revelou ao público norte-americano a face mais obscura do regime militar brasileiro.

O Brasil fornece um dos mais claros exemplos modernos de um País onde os direitos das comunidades indígenas foram sacrificados em nome dos interesses maiores do desenvolvimento nacional. Gigantescos projetos rodoviários, de mineração e de pecuária foram planejados para atravessar territórios dos índios na Amazônia Brasileira, e em seu rastro trouxeram doenças, morte e destruição cultural para as tribos indígenas. (DAVIS, 1978, p. 12).

Até mesmo os órgãos criados para desempenhar um papel de proteção e ajuda junto aos povos indígenas, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), acabaram por se corromper.

Entre 1970 e 1974, a política indigenista brasileira tornou-se cada vez mais comprometida com a política global de desenvolvimento econômico do regime militar brasileiro. Durante esse período, a FUNAI, passou a ser a principal cúmplice nos processos de etnocídio desencadeados contra as tribos da Bacia Amazônica. (DAVIS, 1978, p. 12).

¹⁵Embora a obra de Shelton Davis tenha sido publicada no Brasil em 1978, a partir da primeira edição norte-americana de 1977, ela não circulou pelas escolas brasileiras durante o regime militar e nem no meio acadêmico, ficando desconhecida durante décadas pela comunidade científica brasileira.

Se a FUNAI, órgão criado para defender e proteger os povos indígenas, tornou-se aliada dos processos de destruição de vários povos e de suas culturas, muitos de seus diretores também seguiram esse rumo. Esses diretores acreditavam que os índios deveriam ser “domesticados”, tanto que em entrevista o Presidente da Funai afirma que: “Minha tarefa será a de integrar o índio na sociedade nacional porque é impossível deter o processo de desenvolvimento do País com o argumento de que os índios deveriam ser protegidos e mantidos em seu estado puro” (OLIVEIRA, 1974 apud DAVIS, 1978).

Ora, se o próprio presidente da Funai afirma que os índios não podem ser um empecilho para o desenvolvimento do País, no momento em que entram em luta pela defesa de seus territórios contra a invasão dos brancos, um diretor da FUNAI afirma que:

A tradicional estratégia de pacificação da FUNAI havia fracassado, e chegará a hora de usarem meios mais diretos, tais como dinamite, granadas, gás lacrimogêneo e rajadas de metralhadoras para dar aos índios uma demonstração da força da nossa civilização, (...), essa demonstração de força, (...) expulsaria os índios de seus esconderijos e abriria caminho para a construção de estradas. (AMÂNCIO, 1975 apud DAVIS, 1978).

Muitas das medidas tomadas pela FUNAI tinham como objetivo, proteger o capital privado, tanto nacional quanto estrangeiro, que investiam naquele momento grandes somas na região amazônica. A construção de estradas com o pretexto de integrar o País era na realidade uma desculpa para facilitar o escoamento de minerais extraídos da Amazônia, da madeira retirada da selva Amazônica e do gado que começava a ser criado nas áreas recentemente degradadas. Toda essa devastação ocorria em virtude do desmatamento de extensas áreas de mata nativa. Não houve nenhuma preocupação em termos de preservação da cultura indígena e do meio ambiente. O que importava naquele momento era o lucro que se poderia obter, tanto que as medidas, sob responsabilidade da FUNAI, com relação aos povos indígenas eram:

Primeiro: integrar as tribos indígenas à sociedade nacional brasileira o mais rápido possível; e segundo, garantir que essas tribos não sirvam de

obstáculo ao progresso nacional e ao desenvolvimento econômico. (DAVIS, 1978).

Observa-se que o discurso do desenvolvimentismo encontrado nos livros didáticos é apresentado como forma de alavancar o crescimento do País. Poucas são as obras analisadas que trazem, em seus textos, alguma crítica ou algum esboço mostrando a devastação, tanto da natureza quanto dos povos indígenas. O que foi retratado nos livros didáticos foram visões, muitas vezes, positivas dos projetos econômicos e de integração, que tinham como meta abrir estradas para os empresários interessados em explorar o País, dessa forma enriquecendo uma pequena parte da população, enquanto a grande maioria ficou à margem do processo de desenvolvimento.

Para tentar abrandar o processo que envolveu a Funai e seus servidores com relação ao ato de “civilizar” os povos indígenas, ou seja, destruindo a cultura e o seu modo de vida, o governo federal criou a Guarda Rural Indígena (GRI), com o objetivo de substituir o homem branco no controle social das povos indígenas. Após algum tempo, a FUNAI passou a receber denúncias contra a GRI, relacionadas a crimes contra os índios, como estupro e espancamento (TV FOLHA, 2012).

Além da criação da GRI, há denúncias relacionadas à criação, no estado de Minas Gerais, de prisões para onde eram encaminhados os índios que não se enquadravam nas normas da Funai. Muitos desses, ao chegarem às prisões, eram torturados, confinados em solitárias e muitas vezes passavam fome. Há ainda um vídeo que apresenta a formatura dos índios da GRI. Nesse vídeo, é exposto o desfile da tropa de índios, que em um determinado momento apresentam um homem preso no pau de arara, método de tortura usado pelo governo civil-militar para obter testemunhos dos presos políticos (AGÊNCIA PÚBLICA, 2013).

Esses processos de tortura, criação da GRI ou outra medida relacionada aos povos indígenas, não são relatados nas obras didáticas analisadas, na realidade há pouca ou quase nenhuma informação relacionada aos povos indígenas. Os relatos sobre os povos indígenas, em sua grande maioria, encontra-se no início da história do Brasil, ou seja, a história dos povos indígenas é normalmente retratada no momento em que os livros didáticos apresentam conteúdos relacionados à Transamazônica ou algum programa de desenvolvimento, como o Polamazônia.

Nesse contexto, observa-se que, ao longo do tempo, pouco mudou com relação ao pensamento da população perante os povos

indígenas. Muito disso se deve ao livro didático que, ano após ano, perpetuou uma visão distorcida das comunidades indígenas, pois:

os equívocos e preconceitos construídos ao longo da História brasileira em relação aos/as índios/as ainda continuam presentes em nossa sociedade, em grande parte tendo o livro didático de História como principal veiculador de ideias pejorativas. (SILVA, 2014, p. 13).

Assim como o livro didático, a escola também não assume seu papel de educadora e formadora de cidadãos conscientes, pois ela também, em muitos casos, repassa aos seus alunos conceitos ideais distorcidos referentes à vida e a cultura dos povos indígenas.

A pouca atenção dada à questão indígena pela historiografia brasileira é um claro indício da existência de sérios vícios teóricos e metodológicos presentes na maneira corrente de escrever-se a história do processo de ocupação e colonização territorial. (LOSADA, 2001, p. 88).

Apesar dos avanços que os povos indígenas obtiveram ao longo dos anos com relação aos seus direitos, sejam ele de acesso à saúde, educação, de preservação de sua história, costumes e até mesmo de suas terras, ainda encontram-se visões distorcidas sobre o seu cotidiano. Como relatado anteriormente, a escola e os livros didáticos apresentam os grupos indígenas somente quando encontram o homem branco, como se até aquele momento não existisse ninguém vivendo no País. Ao longo de vários séculos, os grupos indígenas foram escravizados, assassinados, muitos perderam sua cultura, língua e costumes. Tudo isso por um processo de exploração, muitas vezes mascarado com o nome de desenvolvimento. Vale lembrar que vários governantes que chegaram ao poder após o golpe de 1964 viam os grupos indígenas como empecilhos para o crescimento do País, conseqüentemente muitos grupos indígenas foram exterminados.

Mesmo assim, os livros didáticos analisados nesta dissertação não apresentaram nenhuma discussão que envolvesse tanto os povos indígenas quanto a conservação do meio em que viviam. Alguns poucos relatos sobre esses grupos étnicos estão presentes, na verdade a

discussão serve como pano de fundo, já que a discussão gira, de fato, em torno das grandes obras desenvolvimentistas. Fora esses momentos, os grupos indígenas são esquecidos pelos livros didáticos e pela escola.

5 CONCLUSÃO

Houve um tempo em que as mudanças que ocorriam na historiografia europeia se refletiram na historiográfica brasileira. Por muitos anos, alunos brasileiros discutiam e aprendiam mais a história europeia do que a nacional. Os livros didáticos, atrelados aos programas governamentais de compra e distribuição, acabaram, por vários anos, refletindo apenas os conteúdos que eram do agrado dos governantes. Muitas vezes, apenas apresentando uma história linear, recheada de nomes e fatos históricos com o intuito de criar um pensamento nacionalista na população.

A escola era utilizada como forma de propagar os ideais de um governo ditatorial que tentou, através de medidas desenvolvimentistas, fazer o País crescer a todo custo, sem se importar com o meio ambiente e os diversos povos que aqui habitavam as terras brasileiras muito tempo antes da primeira caravela atracar nas areias da Bahia.

Nesse contexto, foram estudadas as imagens e discursos encontradas nos livros didáticos de História e Moral e Cívica, editados dentro do período do Regime Civil-Militar no Brasil (1964-84) e que traziam, em seu seio, um discurso desenvolvimentista, que encontrou no Brasil três vertentes, uma ligada a sociólogos da USP, outra ligada ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e, por fim, à Escola Superior de Guerra (ESG). Por meio do discurso desenvolvimentista os governos militares de 1964 buscaram expandir as indústrias, a economia e integrar por meio de estradas um País com extensões territoriais continentais, diga-se de passagem sem se preocupar com os temas ambientais e com os povos indígenas que, muitas vezes, foram vistos como empecilhos ao desenvolvimento do País, ou seja, os militares investiram e construíram a infraestrutura necessária para consolidar o modelo de desenvolvimento capitalista.

Ao analisar e considerar os livros didáticos de História e Moral e Cívica analisados, destaca-se que a grande maioria deles apresentou o movimento ocorrido em 1964 como uma revolução. Logicamente, nesse momento, um dos principais compradores de livros didáticos no País era o governo federal, que além da censura e da tortura estabeleceu leis e resoluções que deveriam ser seguidas por editoras, editores, escolas e professores, como foi o caso da obrigatoriedade da disciplina de Moral e Cívica, dificultando assim, a apresentação de obras que contestassem o pensamento dos governos ditatoriais.

Há, nos livros editados em meados de 1980, indícios de críticas e matérias mostrando a luta pelas “Diretas Já”, processo em que políticos e população brasileira buscavam o direito de poder escolher os governantes pelo voto livre. Além das “Diretas Já”, escritores como Osvaldo R. de Souza e José Dantas introduziram discussões relativas às crises econômicas ocasionadas pelos programas econômicos implantados pelos governos ditatoriais civis-militares, juntamente com a polêmica ocasionada pela poluição das indústrias.

Observou-se também, a grande profusão de imagens que retratam o personagem político, em sua grande maioria, eram retratos de presidentes ditatoriais, poucas são as imagens que retratam a população em geral. Quanto aos povos indígenas, há um vazio nesta questão, pois não são apresentadas imagens referentes a esta parte da sociedade brasileira. Ainda no campo das imagens, encontramos muitas imagens que mostram, de certa forma, o poder do homem sobre a natureza, pois várias das imagens apresentam grandes áreas de matas devastadas onde foram construídas enormes estruturas como estradas e hidroelétricas. Essas imagens mostram de certa forma o poder do Estado.

Na produção e organização dos livros, os escritores analisados, ao apresentarem o discurso do desenvolvimentismo, num primeiro momento, aqueles editados nos primeiros anos do governo civil-militar até meados da década de 1980, destacam os feitos políticos, como grandes obras necessárias para que o País se desenvolvesse. Por sua vez, os livros editados no final dos governos militares trazem junto aos feitos e obras dos governantes do período, críticas à forma como foram conduzidas e os resultados, muitas vezes desastrosos, em relação à população e ao meio ambiente. Todavia, em momento algum, trabalham ou apresentam temas relativos aos povos indígenas ou fazem crítica ao modelo de desenvolvimento insustentável.

Nas obras analisadas, observa-se que os autores Francisco de Assis Silva (1982) e Joel Rufino dos Santos (1979) apresentam o movimento ocorrido em 1964, não como uma revolução, como a maioria dos outros autores estudados, estes dois autores apresentam o movimento ocorrido em 1964, como um golpe.

Por sua vez, José Dantas (1984) afirma claramente ter havido um golpe, informando a participação de uma parte da sociedade brasileira, capitaneada por militares, grandes fazendeiros, empresários ligados a grandes indústrias, parte da classe média brasileira e até mesmo religiosos. Além de Dantas (1984), Osvaldo Rodrigues Souza (1984)

destaca que algumas obras ligadas ao processo desenvolvimentista são na realidade obras faraônicas, pois haveria outras obras mais necessárias para o crescimento do País e que possibilitariam a melhora na qualidade de vida da população.

Destaca-se que a grande maioria das imagens está relacionada à indústria automotiva, à indústria petroquímica e à busca de aumento da produção de energia elétrica. Logo, todas elas estão centradas em metodologias e políticas desenvolvimentistas que buscavam explorar a natureza, porém sem preocupação com o futuro. Outro ponto importante é a ausência de imagens relacionadas ao desmatamento ou aos povos indígenas, tendo em vista que tanto as florestas quanto povos indígenas foram vistas como um empecilho ao desenvolvimento do País. Quando são apresentadas as imagens que retratam o setor industrial, sempre há o sentimento de que o País está no caminho certo ao realizar grandes investimentos neste setor, em muitos casos, indústrias extremamente poluidoras.

Os relatos, imagens e conteúdos encontrados nos livros didáticos em momento algum discutem a invasão de terras indígenas para construção de estradas, mineração, para o manejo do gado ou o corte de árvores. Estes temas, relacionados a essas iniciativas só puderam ser discutidas ao se apropriar da leitura da obra escrita por Davis (1978).

Em seu livro, o autor retrata o etnocídio causado pelas doenças como gripe e tuberculose, doenças transmitidas aos povos indígenas, muitas vezes por intermédio de fazendeiros que levavam pessoas já doentes para o convívio dos povos indígenas, pela forma de demarcação das poucas reservas indígenas e até mesmo pelo programa de proteção dos povos indígenas, que demarcava terras para os índios, sem levar em consideração a etnia e que, na realidade, servia como forma de proteger terras ricas em minérios.

As entrevistas de chefes e diretores da FUNAI informam que os povos indígenas não poderiam atrasar o desenvolvimento do País, e caso fosse necessário, seria usada dinamite para controlar e demonstrar ao índio o poder de uma sociedade.

Por fim, deve-se destacar o papel da escola e, conseqüentemente, do livro didático, que naquele momento foram reprodutores de uma ideologia capitalista, sem a preocupação com o bem-estar da população, distribuição de renda e preservação do meio ambiente. Nesse contexto, observamos que o modelo de desenvolvimento encontrado nos livros didáticos analisados está intrinsecamente ligado a um modelo de

construção de obras faraônicas, expansão das estradas em todos os cantos do mapa do Brasil e, principalmente, a uma política desenvolvimentista que buscava aumentar os dados econômicos do País, utilizando-se de dados como o produto interno bruto e a renda per capita.

Esses dois modelos de dados econômicos, ainda utilizados atualmente, podem demonstrar que a riqueza do País está aumentando, entretanto, não comprova que essa riqueza está sendo igualmente distribuída. Ambos os cálculos levam em conta a soma total de riquezas divididas entre o número de habitantes que o País possui, mas nada garante que todos realmente possuem ou recebem o que consta nesses dados. É de consenso que esses modelos de medição de riqueza escondem a má distribuição de renda, a fome, o aumento da desigualdade social, e que não revelam que o País está desmatando todas as suas florestas e exterminando povos indígenas que já habitavam esta terra muito antes de ela ser “descoberta” pelos portugueses. Esse modelo desenvolvimentista, encontrado nas obras didáticas analisadas, baseado na exploração sem controle, na verdade não demonstra a realidade atual do País.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA PÚBLICA. **Ditadura criou cadeias para índios com trabalhos forçados e torturas**. 2013. Disponível em: http://www.historiaillustrada.com.br/2014/04/a-ditadura-militar-manteve-indios.html#.U8uu5Fb_w6I> Acesso em: 31 de março de 2014.
- ALDÉ, L. Os Inventores do Brasil. **Revista de História**, 2008. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/os-inventores-do-brasil>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2014.
- BARROS, J.D. O que é fonte histórica? **Blog Escrita da História**, 2010. Disponível em: <http://escritasdahistoria.blogspot.com.br/2011/01/fonte-historica-1-o-que-e-fonte.html>. Acesso em: 11 de nov. 2013.
- BASSO, Itacy Salgado. As Concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. **Didática**. São Paulo, 25: 1-10, 1989.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia. Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 1 de mar. 2014.
- BUENO, J. B. G. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)**. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. 2011. 279 f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000831490>> Acesso em: 13 de junho de 2014, Campinas (SP).
- BURKE, P. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. Bauru: Edusc, 2004.

CDL. **Estudo Sociais: História do Brasil depois da Independência.**

Rio de Janeiro: Editora Laudes, 1973.

CAIMI, F.C. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.

Tempo, vol. 11, n. 21. p. 17-32, jun. 2007

CARVALHO, I. C. LESSA, S. N. O Marxismo e a História:

Considerações acerca da Concepção Materialista. **Anais do II**

Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí. 2011.

Disponível em:

<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%2025.pdf>. Acesso em: 05 de junho, 2014

CASSIANO, C.C.F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, vol. 11, n. 2, p. 281-312.

Jul./dez. 2005

CORRÊA, R. L. T; O Livro Escolar como Fonte de Pesquisa em

História da Educação. **Caderno Cedes**, n. 52, p. 11-24. nov. 2000, ano XX.

DAVIS, S. H. **Vítimas do Milagre. o desenvolvimento e os índios no**

Brasil. Tradução de Alexandre Faure Pontual. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

DOSSE, F. **A História em Migalhas: dos Annales à Nova História.** 2.

ed. – Tradução de Dulce A. Silva Ramos. Campinas: Unicamp, 1994.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** 9. ed. – São Paulo: Editora da

Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2001.

FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de**

comunicação. Tradução de Wladimir Araujo. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FONSECA, P.C.D. Gênese e percursos do desenvolvimentismo no

Brasil. **Revista Pesquisa & Debate**, vol. 15, n.2 (26), p. 225-256, 2004.

FONSECA, Graziano Leal. A falácia do desenvolvimento e o discurso desenvolvimentista como uma estratégia das forças hegemônicas no Brasil. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói, RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/Anais%20I%20Coninter.html>. Acesso: 23/04/2015.

FONSECA, S.G. **Caminhos da História Ensinada**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 1, Belo Horizonte, 2010. p. 1-13. 2010.

FRANCO, J.L. A; A História Ambiental no Brasil e os seus Clássicos. **Sociedade e Estado**, vol. 18, n.1/2, p. 389-394. jan./dez. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 82, p. 93-130. abr. 2003.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GUERRA, F. P; DINIZ, L.M.V. A incorporação de outras linguagens ao ensino de História. **História & Ensino**, vol. 13, p. 127-140, set. 2007.

KOEHLER, Ana Luiza. **O ensino de história e a fotografia como representação: uma experiência através de fontes de arquivos locais**. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/164-4.pdf>>. Acesso em: 19 de mai. 2014.

KOSSOY, B. Fotografia e História. São Paulo: Atellê Editorial, 2001.
LITZ, , G. V. O uso da imagem no ensino de história, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. 2015.

LOSADA, V. M. M; Índios no Brasil: marginalização social e exclusão historiográfica. **Diálogos Lationoamericanos**, n.3, p. 87-113. 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/162/16200304.pdf>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 15.

LUCKESI, Cipriano C. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINEZ, P. Política Indígena. **Revista de História**, Rio de Janeiro, 14 de abr. 2011. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/politica-indigena>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 15.

MATHIAS, C. L. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**. jan/abr. 2011, Vol. 15, n. 1, p. 40-49.

MEC. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

MEC. PNLD. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_content&view=article. Acesso em: 06 jan. 2015.

MOLINA, A. H. Ensino de História e Imagens : possibilidades de pesquisa. **Domínios da Imagem**, nov. 2007, n. 1, p. 15-29.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu. Meio século de mineração industrial na Amazônia e suas implicações para o desenvolvimento regional. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, 2005. P. 187-207.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. set. 92/ ago. 93. V. 13, n.25/26.

OLIVEIRA, C.F. IPES e IBAD: A Crise política da década de 60 e o advento do Golpe Civil-Militar de 1964. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. Jan./Jun. 2008. V. 2, n.3, p. 1-33.

PAIVA, E. F. **História & Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PASTORE, B. Complexo IPES/IBAD, 44 anos depois: Instituto Millenium? **Revista Aurora**. Jan./Jun. 2012. V. 5, n.2, p. 57-80.

PAULA, C. J. **O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais**. 2015. FGV. Disponível em:
http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_Instituto_de_Pesquisa_e_Estudos_Sociais>. Acesso em: 15 de jan. 2015.

REIS, G.G. **Ensino de História e livros didáticos no LEMAD – Utilização do livro didático como documento histórico para investigação de autores**. 2012. Disponível em:
<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Ensino%20de%20História%20e%20livros%20didáticos%20no%20LEMAD%20-%20Utilização%20do%20livro%20didático%20como%20documento%20histórico%20para%20a%20investigação%20dos%20autores..pdf>>. Acesso em: 13 de junho de 2014.

REIS, T. F.; PRADO, E. M. A ditadura militar brasileira em determinados manuais didáticos da educação básica. **Revista Intersaberes**. ago./set. 2012. V. 7, n.14, p.278-290.

ROBALO, R. O. B. A produção de manuais de história da educação a partir de 1930 no Brasil: problematizando os elementos que estruturam e organizam os objetos para subsidiar os cursos de formação de professores. 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2514/63>>. Acesso em: 13 de junho de 2014.

ROCHA, A. C. D. **O regime militar no livro didático de ensino médio: a construção de uma memória**. 2008. Disponível em:
http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1572>. Acesso em: 13 de junho de 2014.

SALLES, A. M. O Livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**, 2011, vol. 10, p.1-16.

SARDELICH, M. E. Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. **Caderno de Pesquisa**. maio/ago. 2006, Vol. 36, n. 128, p. 451-472.

SILVA, E. O. Relações entre Imagens e Textos no Ensino de História. **SÆCULUM**. Revista de História. jan./ jun. 2010, Vol. 22, p. 173-188.

SILVA, P. R. A (In)visibilidade indígena no livro didático de História do ensino médio. In: **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e Práticas Científicas**. Rio de Janeiro: Anpuh, 2014. p. 1-15.

SIQUEIRA, O.L.M. **Os caminhos do ensino de História no Brasil**. 2010. Disponível em:
http://www.utp.br/historia/Tcc/Revista4_historia/PDFS/Osvaldo.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2014.

TV FOLHA. **Vídeo Sugere que Ditadura Ensinou Indígenas a Torturar**. 2012 Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=H0s4m1WQNmg>>. Acesso em: 31 de março de 2014.

VALENTE, L. F. Paulo Freire: desenvolvimento como prática da liberdade. **ALCEU**. Vol. 9, nº 18, p. 186-197, jan/jun. 2009,

WORSTER. D. Para fazer história ambiental. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

BIBLIOGRAFIA

BONI; BELLUCI. **História do Brasil: Império e República**. São Paulo: FTD, [198-].

COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. **Estudo Sociais: História do Brasil depois da Independência**. Rio de Janeiro: Editora Laudes, 1973.

DANTAS, J. **História do Brasil: 1º Grau**. São Paulo: Ed. Moderna, 1984.

GALACHE, G.; ZANUY, F.; PIMENTEL, M.T. **Construindo o Brasil**. 14ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1975.

HERMIDA, A. J. B. **Compêndio de História do Brasil**. 57ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

LUCCI, E.A. **TDMC, Trabalho Dirigido de Moral e Civismo 2º grau**. São Paulo: Saraiva, 1978.

SANTOS, J. R. Dos. **História do Brasil: 2º grau**. São Paulo: Marco Editorial, 1979.

SANTOS, M.J.V. **História do Brasil: 6º série**. 14º ed. São Paulo: Ática, 1982.

SILVA, F. DE A; BASTOS, P. I. A. **História do Brasil: Colônia, Império e República**. 2º ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1983

SOUTO MAIOR, A. **História do Brasil**. 7º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SOUZA, O. R. **História do Brasil: 6º série**. 3º ed. São Paulo: Ática, 1984.]

VALUCE, L. **História do Brasil: ensino de primeiro grau**. 62º ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1975.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – Lista de fontes

História do Brasil: Para o curso colegial e vestibulares	Autor	A. Souto Maior
	Editora	Cia Editora Nacional
	Ano de Edição	1969
	Número de edições desta obra	7
Compêndio de História do Brasil	Autor	Antônio José Borges Hermida
	Editora	Cia Editora Nacional
	Ano de Edição	1971
	Número de edições desta obra	57
Estudos Sociais: História do Brasil Independente	Autor	Comissão Didática Laudes
	Editora	Comissão Didática Laudes
	Ano de Edição	1973
	Número de edições desta obra	-----
Construindo o Brasil: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política	Autor	Gabriel Galache
	Editora	Edições Loyola
	Ano de Edição	1975
	Número de edições desta obra	14
História do Brasil: Ensino de 1º grau	Autor	Ládmo Valuce
	Editora	Editora do Brasil
	Ano de Edição	1975
	Número de edições desta obra	62
Trabalho Dirigido de Moral e Civismo 2º grau (TDMC)	Autor	Elian Alabi Lucci
	Editora	Saraiva
	Ano de Edição	1978
	Número de edições desta obra	-----
História do Brasil: 2º grau	Autor	Joel Rufino dos Santos
	Editora	Marco Editorial
	Ano de Edição	1979
	Número de edições desta obra	-----

História do Brasil: Império e República	Autor	Agostinho Boni – Francisco Romano Belluci
	Editora	FTD
	Ano de Edição	[198-]
	Número de edições desta obra	-----
História do Brasil: 6° Série, 1° grau	Autor	Maria Januária Vilela Santos
	Editora	Ática
	Ano de Edição	1982
	Número de edições desta obra	14
História do Brasil: Colônia, Império e República.	Autor	Francisco de Assis Silva - Pedro Ivo de Assis Bastos
	Editora	Moderna
	Ano de Edição	1983
	Número de edições desta obra	2
História do Brasil: da Independência aos dias atuais	Autor	José Dantas
	Editora	Moderna
	Ano de Edição	1984
	Número de edições desta obra	1
História do Brasil: 6° Série	Autor	Oswaldo Rodrigues Souza
	Editora	Ática
	Ano de Edição	1984
	Número de edições desta obra	3