



Os estratos do tempo nas narrativas didáticas sobre a Ditadura Militar Brasileira

Luiza Sarraff

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O presente trabalho possui como objeto principal as diferentes formas de abordagem e operacionalização do tempo histórico em livros didáticos de história dos anos finais da ensino fundamental, visando analisar o tratamento da noção de tempo histórico nas narrativas didáticas escolares aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2014. Para a construção analítica de tal tema, mobilizamos como referencial teórico e metodológico, principalmente, o arcabouço teórico de Reinhart Koselleck que preza pela discussão do tempo histórico, apontando, portanto, que os livros didáticos possuem múltiplas formas de operacionalizar com os aspectos temporais, reforçando complexidade deste objeto.

Palavras chave: Livros didáticos; Narrativas didáticas; Tempo histórico; Ensino de história no Brasil; PNLD

Abstract

The present work has as main object the different ways of approaching and operationalizing historical time in history textbooks of the final years of elementary school, aiming to analyze the treatment of the notion of historical time in school didactic narratives approved by the National Textbook Program of 2014. For the analytical construction of such a theme, we used as a theoretical and methodological framework, mainly, the theoretical framework of Reinhart Koselleck, which values the discussion of historical time, pointing out, therefore, that textbooks have multiple ways of operationalizing with temporal aspects, reinforcing the complexity of this object.

Keywords: Textbooks; Didactic narratives; Historical Time; History teaching in Brazil; PNLD

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11866>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o ensino de História ficou restrito ao campo da Educação, pois os historiadores se recusavam a pensá-lo como parte fundamental da prática da História. Porém, nos últimos anos pode-se observar um crescente aumento no interesse nesta área de pesquisa. Kazumi Munakata (2012), em artigo célebre, aponta que houve uma expansão no número de eventos, disciplinas nos cursos de graduação, publicações e pesquisas de pós graduação que indicam a ampliação do campo.

É no bojo dessa renovação historiográfica que surgem discussões profícuas e complexas sobre a relação entre teoria e ensino de História, com vistas a acrescer os horizontes de pesquisa e, portanto, abrir novas frentes de análise, alguns historiadores trouxeram referenciais importantes para pensar tal área. Neste sentido, um trabalho que serve como importante referencial teórico é o de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna com o artigo *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*.

Este artigo se tornou um marco no campo de estudos no Brasil, pois os autores defendem a necessidade de entender as pesquisas no âmbito do ensino como um *lugar de fronteira*. Primeiro, destacam que é preciso entender a fronteira como um “(...) lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (Monteiro, Penna, 2011, p.194). Podemos entender, então, que este lugar se define e se demarca em sua especificidade, com epistemologia e metodologia própria e se difere do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício. Mas também dialoga e se aproxima com outras áreas de conhecimento.

Desta forma, é possível dizer que a fronteira também é um lugar de *negociação das distâncias* “entre os homens através da linguagem – distância essa que pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso: seja esse o ensino ou sua pesquisa” (Monteiro, Penna, 2011, p.194).

Este arcabouço teórico nos ajuda a refletir sobre a importância de não nos prendermos a este ou aquele lugar, mas sim, compreendermos que é apenas no diálogo e na interação que se constroem pesquisas que melhor problematizam seu objeto e conseguem aprofundar o trabalho reflexivo e/ou analítico. Portanto, o *lugar de fronteira* e a *negociação das distâncias* nos auxiliam a entender a necessidade de mobilizarmos saberes das mais diversas áreas para que possamos apreender melhor a questão do ensino de História.

Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise das

narrativas didáticas sobre a Ditadura militar brasileira presentes nos livros escolares do ano 9º ano do Ensino Fundamental II, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didáticoⁱⁱ. Tal estudo terá como principal referencial teórico o trabalho de Reinhart Koselleck. Este artigo se encontra dividido em três seções: apresentação do aporte teórico de Reinhart Koselleck, análise dos livros e conclusão.

A TEORIA DOS TEMPOS HISTÓRICOS DE REINHART KOSELLECK

Por que a escolha dos livros didáticos como fontes de estudo do tratamento do tempo histórico? Talvez esta seja a primeira pergunta importante a ser respondida neste trabalho. Logo, gostaríamos de enfatizar que entendemos que os livros didáticos são objetos culturais complexos (Bittencourt, 2004), e, portanto, podem ser excelentes fontes de análise para os historiadores (Choppin, 2002). Sendo assim, a escolha pelos livros didáticos como fontes de pesquisa se dá pelo fato de acreditarmos que estes objetos são suportes privilegiados que condensam a narrativa histórica e que possuem como principal matéria-prima o tempo.

Considerando o tempo como elemento base nestas narrativas, entendemos que o tempo histórico é central no ensino de História, dado que julgamos que este colabora no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno (Siman, 2003) e, assim, de uma consciência que torne possível interpretar de forma plena sua experiência com o mundo em que vive através da compreensão do tempo (Rüsen, 2001).

Isto posto, optamos por mobilizar o referencial teórico de Reinhart Koselleck para a construção de nossas análises, porque existem poucos trabalhos na área de ensino de História que o utilizem. Soma-se a isso o fato de ser um dos principais autores a discutir de forma mais densa a questão do tempo histórico na atualidade.

Apesar do historiador não possuir preocupações relativas ao ensino, acreditamos que seu trabalho foi (e é) uma ferramenta muito útil, visto que suas categorias nos auxiliaram a perceber a História e o tempo histórico como elementos construídos pelos homens. Seu arcabouço nos ajudou a observar a pluralidade das narrativas construídas pelos livros didáticos.

Koselleck define tempo histórico como sendo “(...) a forma pela qual, em um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro.” (Koselleck, 2012, p.15), por conseguinte, significa que tenta compreender como presente, passado e futuro podem se articular.

Assim sendo, o autor trata de duas categorias históricas que elucidam tal articulação: a experiência e a expectativa. A experiência “(...) é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados”(Koselleck, 2012,p.309) e a expectativa “(...) é o futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o pode ser previsto. Esperança e medo(...), mas também a análise racional(...)a constituem.”(Koselleck,2012,p.310).Este par indica a condição humana universal; sem eles a história não seria possível, pois não há expectativa sem experiência e vice-versa. Eles são a condição de construção do tempo e da história, desta forma

[...] experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois ela entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (Koselleck, 2012, p. 308).

O entendimento das ideias de “experiência” e “expectativa” gera a necessidade de conhecer e assimilar outros conceitos propostos pelo historiador que complexificam o processo de construção do tempo histórico. Assim, precisamos nos familiarizar os eventos e as estruturas.

O evento é uma unidade de sentido que pode ser narrada e que só possui sentido a partir da organização metodológica da cronologia histórica, diferente da cronologia natural. O “sentido” da História só é dado pela sucessão temporal de fatos. Já as estruturas que são “aquelas circunstâncias que não se organizam segundo a estrita sucessão dos eventos passados. Elas implicam maior duração, maior estabilidade, alterando-se em prazos mais longos.” (Koselleck,2012,p.135) Elas ultrapassam o campo da cronologia, são supra individuais e intersubjetivas, não se reduzem a grupos ou indivíduos, possuem caráter processual. Sendo assim

[...]as sequências estatísticas temporais nutrem-se de eventos concretos e individuais, dotados de um tempo próprio, mas que só adquirem significação por força de uma perspectiva estrutural de longo prazo. Narração e descrição se ajustam de modo que o evento se torna um pressuposto para proposições estruturais.” (Koselleck, 2012, p. 138)

Estes conceitos são fundamentais para explicar a noção de estratos do tempo

desenvolvida por Koselleck. O teórico defende a ideia que os historiadores organizam o tratamento do tempo em torno de uma polarização: tempo linear e tempo circular. Para o autor, utilizar apenas uma dessas perspectivas é insuficiente, “pois toda a sequência histórica contém elementos lineares e elementos recorrentes.” (Koselleck, 2014, p. 19) Desta forma, o historiador propõe uma nova maneira de analisar e compreender os tempos históricos. Sua proposição visa utilizar uma metáfora geológica para acabar com a oposição existente nas formas de tratamento temporal.

Situo-me no campo das metáforas: a expressão “estratos do tempo” remete a formações geológicas que remontam a tempos e profundidades diferentes, que se transformaram e se diferenciaram uma das outras em velocidades distintas no decurso da chamada história geológica.(...) Sua transposição para a história humana, política ou social, permite separar analiticamente os diversos planos temporais em que as pessoas se movimentam, os acontecimentos se desenrolam e os pressupostos de duração mais longa são investigados. (Koselleck, 2014, pp. 19)

Para compreensão plena dessa metáfora e de sua aplicação precisamos entender que sua existência depende da articulação entre experiência e método histórico partindo do pressuposto que “a história(Geschichte) e a narrativa história(Historie), a realidade e seu processamento consciente, sempre remetem uma à outra e se constituem reciprocamente, mas não são completamente derivadas uma da outra” (Koselleck, 2014, p. 32). Com isso, seu objetivo é relacionar a aquisição de experiências a aquisição de conhecimentos históricos. Visando tal objetivo, Koselleck destaca que

Direta ou indiretamente, toda história trata de experiências próprias ou alheias. Por isso, podemos supor que os modos de contar histórias ou de elaborá-las com método possam ser relacionados aos modos como adquirimos, reunimos ou modificamos as experiências. Cada aquisição ou modificação de experiência se desdobra no tempo, e assim surge uma história. Se quisermos determinar o limiar de cada aquisição ou modificação, aparecem três modos de experiência.(Koselleck, 2014, p. 33)

Como foi apontado pelo próprio autor, existem três modos diferenciados de aquisição de experiências. O primeiro modo de aquisição de experiência é o individual/pessoal. É único, ou seja, é singular, algo inesperado, uma surpresa. O

segundo modo de aquisição das experiências é o resultado do acúmulo de experiências comuns a um grupo que comunga da mesma faixa etária ou posição social/política. Koselleck chama este tipo de experiência de geracional. Estes dois tipos de experiência se relacionam, demonstrando que

Assim como acontecimentos singulares e surpreendentes evocam experiências e provocam histórias, também experiências acumuladas ajudam a estruturar as histórias em médio prazo. Existem condições e processos específicos de cada geração que se sobrepõem às histórias pessoais, mas que, mesmo assim, remetem a prazos maiores que configuram um espaço de experiência comum. (Koselleck, 2014, p. 36)

O trecho exposto acima deixa evidente duas questões. A primeira é o fato que estes modos de obtenção de experiências situam-se em diferentes níveis temporais. As experiências pessoais estão colocadas a curto prazo, enquanto as geracionais a médio prazo. A segunda refere-se à interligação existente entre estes dois tipos de aquisição de experiências, ou seja, as experiências pessoais estruturam as experiências geracionais. Por fim, Koselleck destaca o terceiro tipo de aquisição de experiências e a denomina de experiência histórica e nos diz que

[...]também pode se efetuar a longo prazo, em passos lentos ou em surtos, transpondo imprevisibilidades e perplexidades espontâneas, nisso deslocando experiências geracionais consolidadas ou interiorizadas. [...]Esses processos de longo prazo, que atuam em cada conflito ou ajudam a provoca-los, permanecem presentes como experiência de fundo, mesmo que muitas vezes só possam ser trazidos à consciência por meio de investigações históricas. Esses casos sempre representam, em termos bem gerais, uma mudança de sistema que transcende indivíduos e gerações e só pode ser compreendida por meio de investigações históricas. (Koselleck, 2014, p. 37)

Ao pensarmos o conjunto de aquisição de experiências, vemos que todos se situam em diferentes espaços temporais (curto, médio e longo prazo). Estes três tipos de aquisição de experiência estão intimamente ligados e formam os diferentes estratos que constroem os tempos históricos: “Os tempos históricos consistem em vários estratos que remetem uns aos outros, mas que não dependem completamente uns dos outros.” (Koselleck, 2014, p. 19-20). Porém, o leitor deve estar se perguntando como isso dialoga com o conceito de tempo histórico, evento, estrutura e expectativa expostos

anteriormente. Vejamos o exemplo dado pelo próprio historiador

Consideremos o caso banal do carteiro que chega de manhã e traz a notícia da morte de um parente. Ele nos comunica uma ocorrência singular. Mas o fato de aparecer em determinado horário é um acontecimento recorrente, possibilitado pela administração dos correios, que dispõe de um orçamento anual. O carteiro volta em cada manhã, no mesmo horário, para trazer notícias singulares. (Koselleck, 2014, p. 21)

Havia por parte do carteiro uma experiência que se repetia diariamente, assim como para a pessoa que recebe a carta. As expectativas dos dois eram pautadas na experiência diária, a princípio, nada de diferente era esperado. Porém a carta que informava da morte de um parente gerou um evento singular que rompeu com a expectativa daquele que recebeu a notícia, criando um novo campo de experiência para esta pessoa. Para o carteiro, observa-se a experiência recorrente. Neste caso, a novidade e/ou criação de um novo campo de experiência, só foi possível devido a existência de uma estrutura de repetição: a ida diária do carteiro. Este exemplo foi fundamental para demonstrar como

Fenômenos de recorrência podem ser demonstrados como condição da singularidade em todos os âmbitos da vida. Mas encontramos uma dificuldade quando nos perguntamos se e como essas estruturas de repetição se alteram. Na medida em que se mostram mutáveis, até mesmo estruturas de repetição duradouras adquirem um caráter singular. Aqui surge um fenômeno que torna tão interessante a história: não só acontecimentos súbitos e singulares produzem mudanças; as estruturas de maior duração - que possibilitam as mudanças - parecem estáticas, mas também mudam. O proveito de uma teoria dos estratos do tempo consiste e sua capacidade de medir diferentes velocidades, acelerações ou atrasos, tornando visíveis os diferentes modos de mudança, que exibem grande complexidade temporal. (Koselleck, 2014, p. 22)

Desta forma, podemos compreender que os eventos influenciam na vida pessoal e individual, trazendo um novo campo de experiências e expectativas. Estas experiências pessoais estruturam um conjunto de experiências maiores e comuns a um mesmo grupo que podem ser entendido como experiências geracionais. Porém, existem experiências que transcendem o campo pessoal e geracional, são as estruturas, ou seja,

“(...)aquelas circunstâncias que não se organizam segundo a estrita sucessão dos eventos passados. Elas implicam maior duração, maior estabilidade, alterando-se em prazos mais longos.” (Koselleck,2012, p.135). Elas ultrapassam o campo da cronologia, são supraindividuais e intersubjetivas, não se reduzem a grupos ou indivíduos, possuem caráter processual. Logo, o exemplo do carteiro deixa evidente a aparição dos diferentes ritmos temporais a que estão submetidos os conceitos propostos por Koselleck e, portanto, os diferentes ritmos temporais dos tempos históricos

Assim, aquilo que na linguagem cotidiana podemos definir como longo, médio e curto prazos exige uma complexa teoria dos tempos históricos. A proposta de diferentes estratos do tempo permite tratar de diferentes velocidades de mudança sem cair na falsa alternativa entre decursos temporais lineares ou circulares. (Koselleck,2014, p. 25)

Ao considerarmos a complexidade da construção dos tempos históricos, passamos a perceber a complexidade das narrativas históricas e, assim, compreendemos que a teoria dos estratos do tempo pode ser útil para nos ajudar a entender melhor as narrativas didáticas sobre a Ditadura Militar Brasileira.

A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E OS ESTRATOS DO TEMPO

A escolha desses capítulos perpassa a tese de que essas narrativas irão demonstrar a forma pela qual os livros operacionalizam com a noção de tempo histórico através da narração de um processo de média duração que está interligado a um fenômeno estrutural (Guerra Fria).

As narrativas didáticas sobre a Ditadura Militar Brasileira encontram-se presentes nos livros do 9º ano do Ensino Fundamental II. Analisamos 16 capítulos de livros aprovados pelo PNLD 2014. Os livros possuem uma narrativa bastante semelhante, diferenciando-se em termos de maior ou menor objetividade e/ou aprofundamento no tratamento do conteúdo. Em geral, pode-se dizer que estão organizados da seguinte maneira

Em todos eles existe uma sequência que se inicia nos seus antecedentes, na crise do governo João Goulart, que teria provocado o golpe de Estado, se desenvolve com os diferentes momentos do período ditatorial e destaca os

presidentes da república do período. A narrativa sobre a ditadura militar no Brasil também apresenta aspectos da economia e da política do período e termina com a posse de Tancredo Neves em 1985, eleito de forma indireta após o movimento popular das «Diretas Já.» Este é o resumo da história que ecoa em todos os 15 livros de História que apresentam a narrativa analisada. (Rocha, 2015, p. 104)

Nossa análise demonstrou que esta estruturação textual é construída basicamente por eventos que são os elementos *estruturadores* e *encadeadores* da narrativa didática histórica, pois através deles encontramos a sucessão de fatos que explicam e caracterizam a construção, estabilização do Regime Militar. Vejamos um exemplo

Em 1968, o deputado Márcio Moreira Alves fez um discurso responsabilizando os militares pela violência contra os movimentos estudantis e propondo o boicote aos desfiles de 7 de setembro daquele ano. Os militares queriam processá-lo, mas a Câmara dos deputados não permitiu. Em resposta, o governo decretou o AI-5. O quinto Ato Institucional foi uma das medidas mais duras e contestadas da ditadura militar. Com esse decreto, publicado em 13 de dezembro de 1968, Costa e Silva respondia às mobilizações políticas e ao enfrentamento ensaiado pelos políticos de oposição. (Nemi, 2009, p. 203)

Como é possível observar no exemplo acima, o texto demonstra que o discurso do deputado Márcio Moreira Alves, um evento, desencadeou uma resposta do governo militar, o Ato Institucional número 5, outro evento que ajuda a justificar o endurecimento do regime. Essa é estrutura que encontramos em praticamente todos os textos: um evento que justifica e explica outro evento.

O leitor pode estar se perguntando, então, como é possível que uma narrativa construída e encadeada por eventos possa dialogar de alguma forma com as circunstâncias mais gerais e/ou apresentar diferentes ritmos temporais e, portanto, pode induzir o pensamento de que não há nada mais para ser analisado? Devemos dizer que isso é um erro, primeiramente, porque a afirmação de que as narrativas didáticas sobre o período militar são concebidas e estruturadas por eventos por si só já é um dado da pesquisa.

Para além, uma narrativa pautada apenas em eventos também nos fornece uma gama de informações como veremos nas linhas que seguem. Por exemplo, a grande

maioria dos livros dialoga com as circunstâncias mais gerais, ou seja, com o panorama mundial, a Guerra Fria que é fenômeno estrutural.

Como sabemos, a Guerra Fria, suscitou uma disputa entre o bloco capitalista e o bloco socialista, esta rivalidade esteve presente nos mais diferentes âmbitos internacionais. No que tange a Ditadura Militar, muitos estudos demonstram que os EUA apoiaram diversos golpes militares na América Latina para que não houvesse a chegada de nenhuma figura aliada aos interesses socialistas ao poder. Este é o caso brasileiro.

Dos dezesseis livros analisados, treze mencionam, de alguma forma, a relação do Brasil com a Guerra Fria e com os Estados Unidos. Mas como é possível que estes livros dialoguem com circunstâncias mais gerais (estruturas) sendo que as estruturas, segundo Koselleck, não podem ser narradas? Se as narrativas são construídas pelos eventos como se torna possível tratar destes contextos históricos mais amplos? Vejamos um exemplo

A política externa norte-americana também favoreceu o surgimento de ditaduras militares no lugar de governos nacionalistas, que, até então, se declaravam contrários à entrada do capital estrangeiro.

No Brasil, com apoio financeiro e militar das autoridades dos Estados Unidos, os articuladores do golpe romperam com as facções democráticas e promoveram o 'fechamento' do regime político. (Cabrini, 2009, p. 235)

Vejamos outro exemplo

A oposição ao comunismo estava relacionada aos princípios da doutrina de segurança nacional, segundo a qual caberia ao Estado a função de defender a ordem internacional contra um suposto 'movimento comunista internacional'. Base da formação da maioria dos militares, essa doutrina foi desenvolvida em cooperação com as academias militares norte-americanas e estava ligada ao contexto da Guerra Fria. [...] O golpe militar teve o apoio do governo norte-americano, que chegou a preparar uma operação de desembarque no país, caso houvesse resistência. O governo dos Estados Unidos criticava o nacionalismo do governo Goulart como um risco aos interesses das empresas norte-americanas no Brasil. (Dreguer, 2009, p.186)

Estes trechos destacam a influência norte-americana no Brasil daquela época no

campo econômico e social, destacando que, mesmo de forma indireta, a política externa dos ianques no contexto de Guerra Fria favoreceu a ruptura democrática em nosso país. No primeiro exemplo, os autores destacam como a política externa estadunidense durante o período da guerra fria (fenômeno estrutural) suscitou um apoio econômico(evento) que gerou o golpe militar brasileiro(evento). Já no segundo trecho, os autores narram a existência de uma doutrina de oposição aberta ao comunismo, retrato do alinhamento brasileiro ao bloco capitalista, capitaneado pelos EUA, durante o período da guerra fria (fenômeno estrutural) ao golpe(evento) que é justificado por interesses econômicos. Os trechos analisados anteriormente narram um elemento estrutural como um evento. Segundo Fernando Penna isso só se torna possível, pois

Em uma abordagem as ligações de sucessão são enfatizadas (“caráter anterior ou posterior do acontecimento, do processo e de seu ponto de partida e suas respectivas consequências”), enquanto na outra, as ligações de coexistência (“história decomposta em seus elementos, destacando-se as condições sociais que permitem compreender o decurso dos eventos”). Mas, estas duas abordagens podem se mesclar do ponto de vista historiográfico: um fenômeno de longa duração (estrutura) pode se converter em um evento e um evento pode adquirir um significado estrutural(...) (Penna, 2013, p. 199)

Penna faz tal relação utilizando a linha de pensamento desenvolvida por Koselleck no capítulo “Representação, evento e estrutura” que se encontra no livro “Futuro passado”, no qual o historiador alemão afirma

Quanto mais rigorosa for a coerência sistemática, quanto mais longos forem os prazos dos aspectos estruturais, tanto menos eles poderão ser narrados em ordem cronológica estrita, com antes e depois. Também a duração pode se tornar evento, do ponto de vista historiográfico. Conforme o ângulo da perspectiva, certas estruturas de médio alcance, como a sociedade estamental de tipo mercantil, por exemplo, podem ser integradas, como um complexo único de eventos, a conjuntos de eventos maiores. Nesse caso, elas adquirem importância e valor específicos e se deixam determinar cronologicamente, permitindo definir épocas na evolução do modo e das relações de produção. Uma vez analisadas e descritas, as estruturas podem ser objetos de narrativas, como fatores que pertencem a conjuntura de

eventos de outra ordem. A forma mais adequada para se apreender o caráter processual da história moderna é o esclarecimento recíproco dos eventos pela estrutura e vice-versa.” (Koselleck,2006, p.139)

Sob esta ótica fica mais claro compreender as narrativas didáticas sobre este período. A ideia de que estruturas podem ser narradas como eventos nos ajuda em nossa análise, especialmente no fato de que muitas apontam que o regime militar se manteve estável durante o período de crescimento militar proporcionado pelo “Milagre econômico” e entram em derrocada com a crise financeira que surge após a crise do petróleo em 1973.

O milagre econômico

Além de ser o país do futebol, o Brasil também era o país do desenvolvimento econômico entre 1969 e 1973. O governo federal, assim como os governadores de estado empossados pelo voto indireto, não mediram esforços para investir na imagem de uma nação que caminhava rumo à grandeza industrial. (...) Médici recebeu o país em fase de crescimento econômico e com taxas relativamente baixas de inflação. O resultado foi o aquecimento do mercado para uma classe média bem remunerada e ansiosa para consumir. (...) Na realidade, o crescimento da economia brasileira durante o governo Médici não teve nada de milagroso; ela beneficiou-se de uma situação econômica mundial com ampla disponibilidade de recursos (empréstimos externos), bem como do arrocho salarial e da repressão política.” (Braick,2006, p. 215-216)

Vejamos como a crise do Petróleo é narrada

O governo Geisel deu início à abertura política, que ele próprio definiu como um processo de distensão lenta, gradual e segura. Seu governo enfrentou uma situação econômica internacional difícil, resultante da crise do petróleo de 1973. Durante a Guerra do Yom Kippur, entre Israel e os países árabes, a Organização dos Países Exportadores do Petróleo(Opep) reduziu a oferta do produto para forçar o aumento dos preços. Resultado: o preço do barril quadruplicou, atingindo duramente os importadores. Os gastos com a compra de petróleo, somados aos juros dos empréstimos externos feitos para dar continuidade ao crescimento, elevaram a dívida externa brasileira de 10 bilhões de dólares, em 1972, a 15 bilhões de dólares em 1974. (...) A insatisfação popular pôde ser vista nos resultados das

eleições de 1974, quando o MDB, o partido de oposição ao regime, quase dobrou sua representação no Congresso Nacional. (Braick, 2006, p. 217)

No primeiro trecho, os autores narram um fenômeno estrutural, o crescimento econômico internacional, como um evento que justifica a estabilização e a boa imagem do regime militar, apesar de toda repressão política vivida. Já no segundo trecho, vemos como a crise econômica internacional como um evento que explica o fim do milagre econômico e, portanto, a insatisfação popular que gerou a pressão por eleições diretas.

Como foi possível observar a partir dos trechos analisados anteriormente, existe uma forma peculiar na narração entre eventos e estruturas. Entendemos que esse “jogo” entre eventos e estrutura se dê pela tentativa dos livros didáticos de articular as grandes estruturas aos eventos ocorridos no Brasil através de uma síntese narrativa que facilite a compreensão dos alunos. Sobre isso Helenice Rocha afirma

A narrativa escolar tenta sintetizar essas explicações divergentes de forma inteligível para os alunos. Algumas coleções investem em transitar entre o evento e a estrutura, se destacando por seu esforço de explicação e correlação entre os diferentes níveis, mais ou menos concretos ou abstratos de sujeitos. (Rocha, 2015, p. 109)

Acreditamos que estas estruturas narradas como eventos através da inversão explicada anteriormente também podem e devem ser compreendidas como experiências históricas. Experiências que só podem ser construídas através da metodologia do historiador e seu olhar retrospectivo sobre o passado. É através desse aporte metodológico que se pode enxergar como esses processos de longa duração interferiram na vivência social, política e econômica do Brasil daquela época.

No campo das experiências e dos estratos, podemos observar que existe uma ênfase muito grande em todos os livros aos processos de resistência ao regime militar. Os artistas, políticos, intelectuais e o movimento estudantil são sempre lembrados como figuras/grupos importantes na luta contra a ausência de democracia. As torturas, o exílio e as guerrilhas são parte importantes desta narrativa que quase não destaca o apoio popular ao regime. Vejamos alguns exemplos de como estes grupos são retratados.

Exemplo 1: As Guerrilhas

O endurecimento do regime militar reforçou o argumento dos que defendiam a tese de que apenas a luta armada poderia derrubar o regime, o que levou muitos militantes de esquerda a pegar em armas. [...] No Brasil, a luta armada teve início em 1968, quando Carlos Marighella, um veterano militante comunista, afastou-se do velho PCB para formar a Aliança Libertadora Nacional(ALN). Outros grupos formaram-se em seguida e também adotaram a luta armada. Os mais expressivos foram a Ação Popular(AP), a Vanguarda Popular Revolucionária(VPR) e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro(MR-8), cujo nome homenageava Che Guevara, morto nesse dia, em 1967. A luta armada concentrou-se nas cidades, daí ter sido chamada de guerrilha urbana. Apenas o Partido Comunista do Brasil (PC do B) optou pela luta no campo e montou um núcleo guerrilheiro na região do Araguaia, no sul do Pará. Para liquidar os agrupamentos de esquerda, o regime militar utilizou diversos órgãos de repressão. Uns já existiam, outros foram criados naquela época. Alguns deles se tornaram especialmente famosos pelo terror que inspiravam. Foram responsáveis por prisões torturas, mortes e desaparecimentos de centenas de presos políticos, que haviam ou não participado da luta armada. (Figueira, 2009, p. 210)

Exemplo 2: Os intelectuais e os artistas

O show opinião e a resistência ao golpe de 1964 Intelectuais e artistas brasileiros reagiram ao golpe de 1964 por meio da música, do teatro, do cinema e de outras manifestações culturais. A cantora Nara Leão, por exemplo, deixou de cantar os temas preferidos da bossa nova, como o céu, o mar e o amor, e passou a interpretar músicas que falavam das dores e angústias da população pobre. Por isso, no final de 1964, lançou o disco Opinião de Nara, contendo sambas de morro de Zé Keti(compositor carioca), músicas nordestinas de João do Vale(compositor maranhense) e cantos tradicionais de capoeira. Nara se apresentava assim como cantora-militante e inaugurava uma tendência musical: a bossa nova engajada, isto é, comprometida com as lutas populares. As músicas do LP Opinião de Nara serviram de base para a montagem do famoso show Opinião, que estreou no Teatro de Arena, com a casa lotada, no final de 1964, e foi o primeiro grito de protesto dos artistas nacionais contra o Regime Militar. (...) O Opinião e outros espetáculos do gênero, como Arena canta Zumbi, O samba pede passagem e Morte e vida Severina, lançados entre 1964 e 1966, transformaram os palcos brasileiros em espaços de resistência à opressão e

de valorização do popular na cultura. (Boulos, 2009, p.230-231).

Tais exemplos são interessantes por demonstrarem as diferentes formas de resistência durante o período militar, destacando o engajamento social e político de diferentes grupos da sociedade brasileira. Estes trechos contam experiências comuns a grupos que comungavam das mesmas posições políticas em um mesmo período: a luta contra o regime antidemocrático. As narrativas dessas experiências, a nosso ver, também fazem parte de uma memória instituída sobre o regime. Uma memória que preza pela resistência e pela luta aos direitos que está restrita a determinados grupos e não a totalidade social. Sobre tal aspecto, Helenice Rocha afirma

[...] a memória ocupa lugar relevante na definição curricular dos conteúdos de história, conforme afirmam Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon (1994, p. 47)5: A memória seleciona os grandes episódios do passado, transforma os atores em heróis, oculta os eventos que prejudicaram a coesão do grupo (como guerras civis, grandes conflitos sociais, repressão do poder central, ocupação estrangeira...). A memória do grupo legitima o presente, constitui uma visão ideal do grupo, alimenta seu imaginário. Essa memória está presente em diferentes espaços e produções sociais, como na escola, na mídia e seus produtos e no trabalho sobre o passado dos historiadores. No currículo escolar, a narrativa se constitui em uma composição da história e da memória, inclusive escolar, que define o cânone a ser ensinado e aprendido - o currículo de história -, segundo as finalidades sociais almejadas. E é referência tanto para os professores, em sua explicação sobre os conteúdos na aula como para os livros didáticos no seu processo de produção. (Rocha, 2015, p. 99)

Como já dissemos anteriormente, os textos didático-históricos são construídos através da inter-relação entre fontes, historiografia e demandas sociais. Portanto, è de se esperar que estes textos prezem por uma abordagem canônica e memorialística, visto que

Segundo Fico, a abordagem propriamente histórica sobre o golpe de 64 e o regime que o sucedeu é recente, em um movimento de incorporação, pelos historiadores, de temáticas tratadas quase exclusivamente por cientistas políticos e sociólogos e narradas pelos próprios partícipes até então. O autor

acrescenta que a literatura ficou marcada, em uma primeira fase, por dois importantes gêneros. O primeiro, pela busca de caracterização das crises militares de países como o Brasil, amparados em especial pela ciência política. O segundo gênero se caracteriza pela memorialística, tendo surgido e crescido durante a abertura política no governo Geisel. O autor afirma: 'Foi essa memorialística que constituiu o primeiro conjunto de versões sobre a ditadura militar, algumas das quais se revelariam mitos ou estereótipos' . (Rocha, 2015, p. 116)

Outro aspecto importante a ser destacado é o fato que a maioria dos livros dialoga com o contexto internacional (Guerra Fria), mas não dialoga com nossos vizinhos que passaram por uma situação bastante semelhante a nossa: golpe, ditaduras, torturas, prisões, mortes e exílios. Apesar disso, acreditamos que os livros que trazem este diálogo demonstram a experiência geracional de um continente que viveu sob o espectro do medo e da repressão.

O livro “História em Projetos”, por exemplo, ao longo de todo capítulo, vai traçando paralelos entre o Brasil e os acontecimentos na América Latina, destacando a influência norte-americana neste contexto. Porém, no último tópico de seu capítulo, os autores fazem um breve texto sobre as Ditaduras militares na América Latina.

Entre as décadas de 1960 e 1970, a América Latina foi tomada por governos militares. Os golpes de Estado se sucederam: em 1964, no Brasil; em 1971, na Bolívia; em 1972, no Equador; em 1973, no Chile e no Uruguai; e em 1976, na Argentina. As ditaduras latino-americanas contaram com o apoio decisivo do governo dos Estados Unidos, que as viam como barreiras à influência socialista na região. Em comum, as ditaduras latino-americanas tiveram a violenta repressão aos movimentos de oposição (com torturas e mortes), a aversão à participação política das classes populares e o favorecimento aos interesses de latifundiários, empresários e grupos econômicos estrangeiros. Também promoveram a concentração de renda e a diminuição do poder aquisitivo dos trabalhadores(...) (Oliveira, 2009, p. 177)

Interessante perceber como o trecho destaca a relação dos Estados Unidos com os golpes militares, a repressão violenta, a ausência de democracia e o favorecimento econômico de determinados grupos sociais como características comuns a todos os países que vivenciaram esta experiência.

Entendemos que o exemplo destacado anteriormente foi importante para evidenciar a experiência geracional de um continente, mas, para além, percebemos uma contradição existente nos livros. Anteriormente, apontamos que a maioria destes faz alguma conexão entre os Estados Unidos e o apoio ao golpe militar no Brasil. Porém, apenas seis destacam como a América Latina passou pela experiência do regime ditatorial, como o Brasil. Por que a maioria não constrói nenhuma ponte e/ou nenhuma articulação entre as experiências ditatoriais latino-americanas e a Guerra Fria?

Supomos que isto se deve ao fato da narrativa sobre Ditadura Militar brasileira já possuir uma estrutura claramente definida com os temas e/ou tópicos a serem abordados e, portanto, não abre espaço para o diálogo com outros lugares e histórias. Consideramos que a existência dessas outras narrativas é fundamental para que o aluno possa compreender que “Cada territorio, cada lugar acumula elementos que nos explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación. La enseñanza del tiempo histórico debe hacerse teniendo en cuenta estas relaciones.” (Blanch, Fernández, 2010, p.282)

Isto posto, cremos que o destaque a estas outras narrativas é importante para a compreensão do contexto histórico mundial da época, não só do Brasil, e das experiências geracionais do continente latino-americano.

Por fim, podemos apontar as experiências individuais que, apesar de raras, também se encontram presentes. Elas, em geral, surgem fora do texto principal, especialmente em *boxes*. Vejamos o exemplo abaixo

Lula: uma estrela em ascensão Em 15 de março de 1979, com a posse do general Figueiredo na Presidência, o movimento contra a ditadura cresceu, passando a exigir anistia para os perseguidos e punidos pela ditadura, eleições diretas e livres em todos os níveis, liberdade de expressão, etc. Diversas categorias de trabalhadores, como metalúrgicos, voltaram a fazer greves por melhores salários e condições de trabalho. Os metalúrgicos do ABC paulista saíram na frente e, em 1º de maio de 1979, fizeram uma grande manifestação no estádio da Vila Euclides, em São Bernardo do Campo, comandados pelo líder sindical Luiz Inácio da Silva, o Lula. Nas décadas seguintes Lula se transformou em uma importante liderança política de oposição, candidatando-se por quatro vezes às eleições presidenciais do país pelo partido que ajudou a fundar - o PT, Partido dos Trabalhadores. Em 2002 e 2006, Lula seria eleito e reeleito para Presidência da República. (Pilleti, 2009, pp.175)

Interessante observar como o texto conecta os eventos do final do período militar a biografia de Lula, destacando sua trajetória como líder sindical até a presidência, fazendo uma ponte entre o passado e o presente e, assim, aproximando o aluno da realidade política de seu país.

CONCLUSÃO

Através do estudo apresentado acima foi possível observar que as narrativas conseguem transitar entre diferentes ritmos temporais, ou seja, diferentes estratos temporais, apesar de serem construídas sob uma lógica linear-cronológica.

Ao longo da análise aqui construída foi possível perceber como os livros didáticos tratam e operacionalizam das mais diversas formas o tempo histórico. O tempo histórico se faz tão presente nestas narrativas que sem um exame tão minucioso, quanto o que fizemos, não seria possível perceber tal presença de forma clara.

A hipótese que perpassa a construção desse trabalho pôde ser confirmada, a partir do fato de que as narrativas tem como elemento estruturante e encadeador: os eventos. São eles que constroem a narrativa que contam os fatos ocorridos durante o regime militar brasileiro. Foi possível confirmar também que todas as narrativas do 9º ano se organizam sob uma ótica linear-cronológica, mas isso não significa que o tempo histórico não está presente. A análise dos capítulos demonstrou que eles transitam livremente entre os diferentes ritmos temporais, estruturando uma narrativa bem mais complexa do que poderia se supor de início.

Acreditamos que as análises aqui construídas e comprovadas são fundamentais para reforçar a máxima do livro didático como um “objeto cultural complexo” (Bittencourt, 2004), afinal, entendemos que cada livro forma um conjunto complexo e profundamente diferenciado dos demais, apesar do olhar inicial demonstrar que elas são bastante similares.

Essa complexidade, que tem como sua base o tempo histórico e as diferentes formas de tratá-lo, são elementos fundamentais para que o aluno possa se desenvolver cognitivamente, se tornar um cidadão crítico e consiga construir sua consciência histórica e, dessa forma, possa atuar de forma plena em sua vida.

BIBLIOGRAFIA

- Adell Blanch, J. P.; & Fernández, A. S. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico em la educación primaria*. *Caderno Cedes*, 30(82), 281-309.
- Bittencourt, C. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Cortez.
- Boulos Júnior, A. (2009). *História – Sociedade e Cidadania*, 9º ano. FTD.
- Braick, P. R. (2006). *História: das cavernas ao terceiro milênio*. Moderna.
- Cabrini, C. (2009). *História temática: tempos e culturas*, 9º ano. Scipione.
- Cardoso, O. P. (2009). *Tudo é História*, 9º ano. Ática.
- Cotrim, G. (2009). *Saber e Fazer História: História geral e do Brasil*, 9º ano. Saraiva.
- Dreguer, R. (2009). *Novo História: conceitos e procedimentos*, 9º ano. Atual.
- Editora Moderna (orgs.). (2007) *Projeto Araribá: história/Moderna*, 2007.
- Figueira, D. G. (2009) *Para entender a História/ 9º ano*. Saraiva.
- Galzerani, M.; & Bueno, J.; & Pinto Jr., A.(orgs)(2013). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História*. Paco Editorial
- Gontijo, R.; & Magalhães, M.; & Rocha, H.(orgs)(2009). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Editora FGV.
- Koselleck, R. (2006). *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*(Wilma Patrícia Maas & Carlos Almeida Pereira Trad.). Contraponto.
- Koselleck, R. (2013). *O Conceito de História*(René E. Gertz Trad.). Autêntica Editora.
- Koselleck, R. (2014). *Estratos do tempo: estudos sobre história*. (Marcus Hediger Trad.). Contraponto.
- Mello, L. I. A. (2009) *História: Da aurora da humanidade ao sistema feudal europeu*, 9º ano. Scipione.
- Monteiro, A. M. F; & Penna, F.(2011). *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. *Educ. Real*, 36(1), 191-211. Disponível online: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- Munakata, K. (2012). *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12, 179-197.
- Nemi, A. L. (2009). *Para viver juntos: História*. 9º ano: ensino fundamental. Edições SM.
- Oliveira, M. da C. C. (2009). de. *História em projetos*. Ática.
- Panazzo, S. (2009) *Navegando pela história*, 9º ano. Quinteto editorial.
- Pellegrini, M. C. (2009) *Vontade de saber História*, 9º ano. FTD.
- Penna, F.(2013). *Ensino de História: operação historiográfica escolar* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
- Pilleti, N. (2009). *História e Vida Integrada*. Ática.

Rocha, H. (2015) *A Ditadura Militar(1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras*. Espacio, Tiempo y Educación, 2(1), 97-120.

Rodrigues, J. E. D. (2009) *História em documento: imagem e texto*, 9º ano. FTD.

Rüsen, J(2001). *Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica* (Estevão C. de Rezende Martins Trad.) .UnB.

ⁱ O Ensino Fundamental II compreende a segunda fase do processo de escolarização dos alunos brasileiros. Os alunos entram com 11 anos no 6º ano e saem com 14 anos, após cursarem o 9º ano.

ⁱⁱ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível online em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

Consulta em: 12/06/2020