

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

**‘EDUCAR PARA O NUNCA MAIS’: Sequência didática,  
memória e esquecimento sobre a Ditadura Militar nos  
livros didáticos de história (2011-2017)**

**Belo Horizonte**  
**2018**

JESSICA MACHADO MARTINS	'Educar para o nunca mais': Sequência didática, memória e esquecimento sobre a Ditadura Militar nos livros didáticos de	2018
----------------------------	---	------

Jessica Machado Martins

**‘EDUCAR PARA O NUNCA MAIS’: Sequência didática,  
memória e esquecimento sobre a Ditadura Militar nos  
livros didáticos de história (2011-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Amália A. da Cunha

**Belo Horizonte  
2018**

M386e

T

Martins, Jessica Machado, 1992-

'Educar para o nunca mais' : Sequência didática, memória e esquecimento sobre a ditadura militar nos livros didáticos de história (2011-2017) / Jessica Machado Martins. - Belo Horizonte, 2018.

106 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Maria Amália de Almeida Cunha.

Bibliografia : f. 84-91.

Anexos: f. 96-106.

Apêndices: f. 92-95.

1. Educação -- Teses. 2. História -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Livros didáticos -- Teses. 4. Livros didáticos -- Influências tendenciosas -- Teses. 5. Livros didáticos -- Avaliação -- Teses. 6. Ensino fundamental -- Teses. 7. Governo militar -- Educação -- História -- Teses. 8. Ditadura e ditadores -- Teses. 9. Direitos humanos -- Teses. 10. Direitos humanos -- História -- Teses. 11. Direitos humanos -- Estudo e ensino -- Teses. 12. Direitos fundamentais -- Teses. 13. Direitos fundamentais -- Estudo e ensino -- Teses. 14. Tortura -- Teses. 15. Perseguição política -- Teses. 16. Brasil -- História -- 1964-1985 -- Teses. 17. Brasil -- História -- Revolução, --1964 -- Teses.

I. Título. II. Cunha, Maria Amália de Almeida, 1972-. III. Universidade Federal de Minas

CDD- 371.32

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais, por me proporcionar uma formação de excelência.

Ao meu marido, amigo e companheiro. Não me deixou desistir mesmo quando não me sentia mais capaz, me motivou e acreditou no meu potencial sempre! Eu não teria conseguido se não fosse você.

À minha mãe, guerreira superou as limitações de gênero impostas a ela, pelo machismo do meu avô. Pioneira, foi a primeira da família a entrar na faculdade e dando continuidade ao seu legado, fui a primeira a cursar a pós-graduação, compartilhamos a mesma fibra, o brilho no olhar, a fé e muito amor.

À minha família, presente de Deus na minha vida. De todos os privilégios que tive, compartilhar do amor, carinho e compreensão de vocês supera os demais.

À minha vizinha, conquistamos juntas! Obrigada por me amar com o amor mais puro que existe você é um exemplo de fibra e força que admiro profundamente! Você fez a minha infância mais feliz e a minha vida mais leve, espero sempre te orgulhar e retribuir todo amor e carinho que me deu ainda que nunca seja suficiente, nunca vou desistir de tentar. Ao meu avô, que não está mais aqui para ver o caminho que tenho trilhado. Sei que estaria orgulhoso se mim, espero te orgulhar ainda mais.

À minha orientadora, Maria Amália, que me assumiu depois de um início quase desastroso na pós-graduação. Sou profundamente agradecida por ter me enxergado com carinho e por ter me orientado, você foi fundamental nesse processo!

À professora Míriam Hermeto, além de possuir o nome da minha mãe é uma das melhores professoras que tive durante a graduação. Sua leveza torna o ambiente da universidade mais acolhedor e o seu amor pela educação me encantou, te admiro cada dia mais!

“A tarefa primordial de um professor útil é ensinar os seus alunos a reconhecer fatos ‘inconvenientes’ – refiro-me aos fatos que são inconvenientes às suas opiniões partidárias”

(Max Weber *apud* Stepan, 1986, p.15)

## RESUMO

O núcleo central dessa dissertação consiste na análise da percepção dos direitos humanos presente nos livros didáticos atuais, tendo como cenário o período da ditadura militar no Brasil e as violações de direitos humanos cometidas. Deste modo, problematizando a relação entre a educação básica e os direitos humanos, bem como as concepções presentes nos livros didáticos de história, o objetivo mais amplo, porém fundamental neste trabalho é compreender a percepção dos sujeitos acerca das lutas de memória. Considerando que o período em questão foi e, ainda é alvo de disputas de memória, faz-se importante analisar o papel refletido pelos livros didáticos frente a estas disputas, sobretudo em função do ressurgimento de forças conservadoras travestidas em novas demandas da sociedade. Considerando a continuidade destes embates, bem como a necessidade de 'Educar para o nunca mais' elaborou-se uma sequência didática que possibilite a apropriação do conhecimento produzido pela Comissão Nacional da Verdade (CNV) permitindo o reconhecimento de valores democráticos necessários ao pleno exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** sequência didática, ditadura militar, direitos humanos, livro didático.

## ABSTRACT

The core of this dissertation consists in the analysis of the perception of human rights show up in current textbooks, based on the period of the military dictatorship in Brazil and the practices of torture committed. In this way, the main objective, however in this work is to understand the subjects' perception of memory struggles, by problematizing the relation between basic education and human rights, as well as the conceptions present in the history's textbooks. Considering that the period in question was and continue in the subject of disputes memories, it is important to analyze the role reflected in textbooks in the face of these disputes, especially due to the resurgence of conservative forces transposed into new demands of society. Considering the continuity of these clashes, as well as the need to 'Educate for never again', a didactic sequence was elaborated that allows the appropriation of the knowledge produced by the National Commission of Truth (CNV), allowing the recognition of the democratic values necessary for the full exercise of citizenship.

**Key words:** basic education, military dictatorship, human rights, textbook, following teaching.

.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Sequência didática.....	64
<b>Figura 2</b>	Etapas da Sequência Didática.....	65
<b>Figura 3</b>	Objetivos para elaboração dos módulos.....	66

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Livros selecionados para análise.....	46
<b>Tabela 2</b>	Tabela de análise do conteúdo adaptada para livro didático.....	48
<b>Tabela 3</b>	Coleções mais distribuídas do PNLD 2014.....	51
<b>Tabela 4</b>	Coleções mais distribuídas do PNLD 2017.....	53
<b>Tabela 5</b>	Síntese da sequência didática.....	68
<b>Tabela 6</b>	Análise de conteúdo de Livros didáticos – Projeto Araribá 2º ed 2007.....	89
<b>Tabela 7</b>	Análise de conteúdo de Livros didáticos – Projeto Araribá 3ª ed 2010.....	90
<b>Tabela 8</b>	Análise de conteúdo de Livros didáticos – Projeto Araribá 4ªed 2014.....	91
<b>Tabela 9</b>	Análise de conteúdo de Livros didáticos – História, Sociedade e Cidadania 1ªed 2009.....	93
<b>Tabela 10</b>	Análise de conteúdo de Livros didáticos – História, Sociedade e Cidadania-2ª ed.2012.....	94
<b>Tabela 11</b>	Análise de conteúdo de Livros didáticos – História, Sociedade e Cidadania 3ªed 2014.....	95

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNV	Comissão Nacional da Verdade
DH	Direitos humanos
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação- Centro de Informações de Defesa Interna
EDH	Educação em direitos humanos
FNDE	Fundação Nacional de desenvolvimento da educação
LD	Livro Didático
LDB	Lei de bases e diretrizes da Educação - Lei 9.394/96
LDH	Livro Didático de História
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNEDH	Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SD	Sequência didática
SEB	Secretaria de Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 MEMÓRIA, ESQUECIMENTO E História</b> .....	<b>20</b>
1.1 Memória e História .....	20
1.2 MEMÓRIA E ESQUECIMENTO .....	23
1.3 MEMÓRIA E COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE .....	24
<b>CAPÍTULO 2 LIVRO DIDÁTICO, ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA MILITAR</b> .....	<b>32</b>
2.1 O LIVRO DIDÁTICO, PNLD E CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PELO MEC .....	32
2.1.1 Definições e Características .....	32
2.1.2 Elaboração, Circulação e Consumo .....	33
2.2 HISTORIOGRAFIA DO LIVRO DIDÁTICO & DITADURA MILITAR .....	39
<b>CAPÍTULO 3 LEITURA E ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	<b>42</b>
3.1 Metodologia .....	42
3.1.1 Contexto .....	42
3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	43
3.2.1 Revisão da literatura e levantamento da legislação Pertinente .....	43
3.2.2 Análise da legislação pertinente .....	44
3.2.3 Seleção dos livros didáticos para pesquisa com base nos critérios estabelecidos no PNLD .....	44
3.2.4 Elaboração dos critérios para análise dos livros didáticos selecionados .....	46
3.2.5 Leitura e análise dos livros didáticos .....	47
3.2.6 Escrita final da dissertação e construção do produto .....	48
3.3 SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA ANÁLISE .....	48
3.3.1 Relação dos manuais encontrados nos arquivos no universo da pesquisa .....	48
3.3.2 Seleção dos manuais encontrados – critérios .....	49
3.4.1 Coleção - Projeto Araribá .....	55
3.4.2 Coleção - História, Sociedade & Cidadania .....	56
3.5 CONCLUSÃO DA ANÁLISE .....	57
<b>CAPITULO 4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	<b>60</b>

4.1 DEFINIÇÕES .....	60
4.2 OBJETIVOS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	61
4.3 ETAPAS DE PLANEJAMENTO .....	63
<b>CAPÍTULO 5 PRODUTO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA - DIREITOS HUMANOS E DITADURA MILITAR .....</b>	<b>66</b>
5.1 OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	66
5.1.2 – Características Da Sequência Didática .....	67
5.1.3 – Momentos Da Sequência Didática .....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

A expressão ‘Educar para o nunca mais’ surge no contexto das ditaduras militares latino-americanas, segundo Araújo (sd) o termo destaca a importância da construção de uma memória coletiva capaz de convergir na criação de uma cultura democrática, de paz e respeito aos direitos humanos. Nesse sentido, é fundamental que a educação assuma o compromisso com os direitos humanos proporcionando uma formação que privilegie o pleno exercício da cidadania. A questão dos direitos humanos torna-se um tema de relevância global pós-segunda guerra mundial, contexto no qual foi idealizada uma série de medidas para garantir estes direitos básicos.

O perigo da universalização do discurso se reflete no risco de sua banalização. Se por um lado nunca se falou tanto em direitos humanos, por outro lado há uma imensa distância entre o discurso e a prática. À universalização do discurso não corresponde a universalização dos direitos. Por baixo dessa distância é possível se identificar uma adaptação dos sentidos e significados dos direitos humanos aos interesses de forças dominantes. (ARAÚJO. SD, p.2)

Diante do atual contexto de radicalização política e embates ideológicos, em diversas ocasiões, diferentes sujeitos descartam os fatos ou conhecimentos academicamente produzidos em função das convicções pessoais. Considerando este contexto de radicalização política e das “lutas de memória”, iniciei um processo de reflexão sobre como ensino de história e os professores devem lidar com a *pós-verdade* e os inúmeros desafios propostos pelo tempo presente.

O conceito de *pós-verdade* entra em evidência em 2016, quando a Oxford Dictionaries a elegeu como a palavra inglesa de maior influência naquele ano. O vocábulo se popularizou no discurso político e jornalístico mundial com o objetivo de explicar as conjunturas e contextos recentes na história. *Pós-verdade* tornou-se então palavra-chave no debate político atual, fenômeno que ocorre mundialmente e se caracteriza pela preferência da opinião ou crenças pessoais em detrimento de fatos objetivos.

O panorama político e social dos próximos meses será marcado por esta conjuntura da *pós-verdade*, na qual o objetivo e o racional perdem peso diante do emocional ou da vontade de sustentar crenças, apesar dos fatos demonstrarem o contrário. (LLORENT, 2017, p. 9).

Juntamente com a disseminação da *pós-verdade*, teve início no Brasil um movimento conservador denominado “Escola sem Partido”. Esse movimento pressupõe a neutralidade dos conteúdos ensinados em sala de aula, na medida em que busca impedir a manifestação política e ideológica dos docentes. A supressão do debate político em sala de aula atinge diretamente o trabalho do professor e o modelo de ensino voltado para uma educação mais crítica, problematizadora e cidadã. Este contexto proporcionou-me um processo de reflexão acerca do ensino de história e do meu papel enquanto docente, sobre as formas de lidar com o crescente conservadorismo que se manifesta no país e, ao mesmo tempo garantir que os objetivos propostos para o ensino de história sejam atingidos.

O Escola sem Partido começou como um movimento fundado por um procurador do Estado de São Paulo, Dr. Miguel Nagib, para estimular a delação de alunos que supostamente estariam sendo doutrinados por professores, ameaçando-os com processos. Segundo o Escola Sem Partido, os professores formariam um exército de militantes em favor da “doutrinação marxista, esquerdista. (Gadotti, 2016, s/p)

Considerando a reprodução de memórias positivas sobre a ditadura militar por setores conservadores da sociedade e o trabalho desenvolvido pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), optei por desenvolver uma pesquisa que permitisse aos docentes se apropriarem dos relatório produzido. Cabe ressaltar que em função da amplitude do trabalho desenvolvido e a produção realizada pela CNV, existem diversos campos e possibilidades de pesquisa acerca do tema.

Diante do exposto, pretendo analisar os livros didáticos de história do ensino fundamental II e as representações neles contidas acerca das violações dos direitos humanos. O processo de pesquisa está pautado na metodologia qualitativa dos dados coletados. Considerando que o livro didático se constitui em um objeto que contempla diversas esferas: política, social, econômica e cultural, a abordagem qualitativa é o instrumento metodológico capaz de realizar uma análise mais adequada do objeto de estudo. É fundamental o uso de estratégias que permitam a compreensão e a análise das diversas dimensões dos livros didáticos. Esse é o motivo pelo qual se tornou fundamental a escolha de um método que mobilize técnicas necessárias “... para compreensão detalhada dos objetos de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2007, Pág. 41)

A partir de então constitui-se em objetivo de pesquisa analisar a abordagem conferida às violações de direitos humanos durante o período da Ditadura Militar, a partir do material aprovado no guia do PNLD, entre os anos de 2011 a 2017 para as séries iniciais do Ensino Fundamental II. Para tanto, foi fundamental investigar os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) para produção de livros didáticos, no capítulo que aborda o tema Ditadura Militar nos manuais didáticos. Além disso, também foi fundamental verificar como as violações de direitos humanos são tratadas nos manuais didáticos assim como a descrição dos conceitos de termos fundamentais para o entendimento do tema. A culminância da pesquisa consiste na produção de uma sequência didática que aborda a questão das violações de direitos humanos durante a Ditadura Militar.

Como o período da ditadura militar é alvo de disputas de memória e, sempre me despertou interesse, este tema apresentou-se como um objeto de análise instigante, tendo como ponto de partida o entendimento relativo às violações de direitos humanos durante a ditadura militar presente nos livros didáticos.

Ao longo da minha formação na universidade busquei entre os mais diversos temas, um que me despertasse interesse e curiosidade em pesquisar. Foi durante a graduação que tive maior contato com o conteúdo ditadura militar e diante do meu contexto familiar extremamente conservador, passei a interessar-me cada vez mais pelo tema e suas versões. Esse contexto familiar impulsionou-me a tentar compreender as “lutas de memórias” relativas ao tema bem como seus impactos na sociedade. No atual contexto de crescimento do conservadorismo, soluções liberais e perdas de direitos, os embates de memória sobre a ditadura potencializaram-se, trazendo ao espaço público posicionamentos negacionistas e/ou revisionistas.

Ao longo da minha formação na universidade busquei experiências na área educacional com o objetivo de me aperfeiçoar e me preparar para a vida profissional. A motivação para desenvolver esta pesquisa surgiu da percepção de que os indivíduos se apropriam das narrativas históricas de formas diferentes, principalmente quando os acontecimentos recentes trazem a público essas narrativas conflitantes.

Na rede particular de ensino realizei um trabalho sobre as eleições de 2014, o qual contou, entre os preparativos, com vários debates com o intuito de deixar os alunos apresentarem suas perspectivas e, em conjunto, discutirem vários aspectos

que compunham a temática. No mesmo contexto, alguns alunos apontaram Dilma Rousseff, a então presidente do Brasil, como terrorista; dessa forma, foi possível perceber a influência que os embates de memórias e narrativas ocupam na escola e na sala de aula. Diante desses embates, passei a lidar com a intencionalidade presente na constituição dos fatos históricos e suas narrativas, demonstrando que a opção de nomear as ações da esquerda armada como terrorismo é uma opção histórica e ideológica.

Ainda na mesma instituição, foi desenvolvida uma série de debates acerca das manifestações que ocorreram em 2014, com o objetivo de promover a conscientização de que a experiência democrática no Brasil é ainda um fenômeno recente. Nessas discussões, muitos alunos se posicionaram contra a democratização de serviços básicos, das medidas sociais e inclusivas adotadas recentemente no país, assim como outros alunos manifestaram opinião positiva sobre a ditadura militar. A demonstração de memórias positivas da ditadura despertou em mim o interesse em investigar os motivos que levam à perpetuação desse posicionamento, bem como o papel dos livros didáticos diante dos embates de memória.

Em um trabalho voluntário como professora no pré-vestibular popular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), diferente do contexto anterior, as questões levantadas pelos alunos foram bem distintas, uma vez que muitos alunos não compreendiam a ênfase que os professores davam à truculência e à violência cometida pelo Estado durante a ditadura militar. Os alunos simplesmente não se reconheciam naquela narrativa e um dos principais argumentos utilizados consistia na recorrente truculência policial a que estão submetidos e o desrespeito constante aos seus direitos.

Ressalto a importância de um questionamento feito por um aluno sobre a diferença entre as vítimas da violência policial na atualidade e, aqueles que foram assassinados pelo regime. Nesse sentido, foi possível perceber que o aluno compreende que, na atualidade, a violência e o desrespeito aos direitos ainda consistem em política de Estado. Considerando o contexto social em que os muitos alunos do pré-vestibular popular estão inseridos, foi possível perceber as diferentes apropriações feitas sobre o tema e principalmente compreender sobre outra perspectiva aspectos práticos das permanências da ditadura militar.

Diante das experiências em sala de aula foi possível perceber que os sujeitos atribuem significados diversos às narrativas históricas, de acordo com a realidade e o contexto social em que estão inseridos. Tornou-se claro que as disputas de memória sobre a ditadura estão presentes na sociedade e, como a educação é um processo social, também está imersa nessas disputas. Por meio das experiências educacionais foi possível analisar a função do ensino de história, considerando as diversas possibilidades de interpretações do fato histórico, sendo o livro didático apenas uma materialidade, dentre as diversas possibilidades de leitura da história. Assim, torna-se necessário problematizar as narrativas históricas inseridas nos livros didáticos, bem como a influência das disputas de memória no ensino de história.

Ao lecionar e vivenciar a experiência da docência em uma instituição de ensino particular no município de Contagem/MG, região metropolitana de Belo Horizonte, ao longo dos anos de 2015 e 2016, com alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental básico, foi possível mapear a presença de discursos conservadores por parte dos estudantes. Neste contexto, tive tempo e oportunidade de realizar projetos que propunham uma interpretação crítica das fontes e acontecimentos por meio da elaboração de hipóteses pelos alunos. Ao longo das aulas, ocorreram alguns momentos em que se fez presente à necessidade de mediar os conflitos entre pensamentos e perspectivas. Tais embates caracterizam as disputas e tensões em que a sociedade brasileira está imersa. Além de mediar os conflitos, foi relevante observar que em muitas ocasiões a despeito dos fatos os alunos adotavam argumentos para legitimar seus posicionamentos, dessa forma foi possível observar a influência da *pós-verdade* na constituição dos discursos nos embates políticos.

Considerando a educação como um meio importante para a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa e equânime, a conexão entre a educação e a ditadura militar pareceu ser extremamente relevante para compreensão do contexto político atual do país. A pesquisa considera as diversas apropriações das narrativas históricas feitas pelos sujeitos e, a partir do conhecimento produzido pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), busca compreender como as violações de direitos humanos vêm têm sido abordadas nos livros didáticos.

Para analisar o livro didático delineamos um percurso metodológico. Inicialmente foi feita a análise da legislação pertinente à compreensão do tema de pesquisa: PNLD, PCN e BNCC, posteriormente foi feita a seleção dos livros

didáticos para pesquisa com base nos critérios estabelecidos no PNLD. Em seguida, elaboramos os critérios para analisar o tema 'direitos humanos' nos livros didáticos selecionados. Depois do estabelecimento dos critérios teve início a Leitura e Análise dos Livros didáticos. Após o processo de análise e leitura os dados coletados foram organizados para que fosse possível elaborar o produto com base nos resultados da análise.

O primeiro capítulo da dissertação aborda as questões relativas a memória e esquecimento, bem como as disputas de memória relativas à ditadura militar. Já o segundo capítulo discute as características dos livros didáticos, além da historiografia dos livros didáticos em relação à ditadura militar. O terceiro capítulo se dedica ao percurso metodológico, a leitura e análise dos livros didáticos selecionados, bem como o resultado da análise. O quarto capítulo apresenta o referencial teórico e uma sequência didática para auxiliar os professores na abordagem do tema. Buscando promover a aproximação entre o docente e os conteúdos da CNV sob uma perspectiva dos Direitos Humanos, de forma a conscientizar os alunos sobre seus direitos e a importância de sua universalidade.

## CAPÍTULO 1 MEMÓRIA, ESQUECIMENTO E HISTÓRIA

### 1.1 MEMÓRIA E HISTÓRIA

Passado e futuro são noções temporais que participam sistematicamente das dinâmicas das sociedades contemporâneas. Essas conexões se manifestam de múltiplas formas, no caso do Brasil, a experiência ditatorial causou impactos que se desdobram até hoje. Segundo Cerri (2011) a ditadura promoveu fraturas relevantes na sociedade que permanecem até a atualidade. Nesse sentido, para compreender as *batalhas de memória* relativas à ditadura militar, bem como seus desdobramentos na contemporaneidade é fundamental compreender as articulações entre passado, presente e futuro.

A história é um campo do conhecimento que se relaciona com o tempo e segundo Le Goff (1996) a dialética da história se resume a um diálogo entre passado e presente. Considerando os elementos que possibilitam a interpretação do passado, compreender os aspectos que compõem a memória é fundamental ao exercício do historiador. Desde a antiguidade até os dias atuais, filósofos e historiadores propõem sistemas globais de explicação. Tal fato se deve ao objetivo de propor uma leitura racional da história.

Existem diversas formas de definir e compreender a memória, por tratar-se de um campo extremamente amplo e com múltiplas interfaces, há uma polissemia em relação ao conceito. A memória é uma operação na qual são armazenadas experiências ou acontecimentos relativos ao sujeito ou a coletividade, porém não pode ser compreendida como um mero depósito de experiências

Desde já, algumas questões fundamentais merecem ser colocadas para uma maior compreensão acerca da Memória Social e de suas formas de interação com a História. Entre elas, e de modo a superar a inadmissível avaliação da memória como mero depósito de dados e de informações relativas à coletividade ou à vida individual, devemos pensar na Memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos. A Memória, portanto, já não pode mais nos dias de hoje ser associada metaforicamente a um “espaço inerte” no qual se depositam lembranças, devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante. (BARROS, p.36,2009)

Primeiramente é fundamental distinguir a memória individual, coletiva e social embora não seja consenso entre as múltiplas áreas de conhecimento as características que distinguem essas três noções. No entanto, é extremamente relevante a compreensão do tema para perceber os diferentes *tipos* de memória. A memória individual é formada a partir das experiências de um sujeito, e por tanto é permeada de subjetividade e pode ser entendida como um fenômeno psicológico no qual os sujeitos armazenam experiências e informações relevantes.

Vejamos, inicialmente, como é construída a hipótese mais tradicional a esse respeito. Baseado em textos que gozam de bastante reconhecimento, Jacques Le Goff afirma que o conceito de memória nos remete, em primeiro lugar, a um fenômeno individual e psicológico, que possibilitaria ao homem a atualização de impressões ou informações passadas (GONDAR, 2008).

A memória coletiva foi definida por Pierre Nora (1978) como “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fizeram do passado” (NORA, 1978, *apud* GONDAR, 2008, p. 112), ou seja, a forma como uma coletividade elabora e *representifica* elementos ou experiências relevantes. Nesse processo de construção, legitimação e reconhecimento surgem elementos de memória: símbolos nacionais, comemorações entre outros, criados a partir destas memórias com objetivos de *crystalizá-las*<sup>1</sup> e promover a *rememoração* ou a *recordação*.

Enquanto a memória individual se caracteriza por ser uma ligação pessoal a um passado, experiência subjetiva e transmitida por meio da oralidade, a memória social se constitui coletivamente e se manifesta de forma visível como, por exemplo: documentos, monumentos, entre outros. Ainda que a memória individual e a coletiva sejam formadas por meio de processos diferentes, elas estão imbricadas, uma vez que é fundamental ponderar a influência da sociedade na formação do sujeito e conseqüentemente na constituição e elaboração de suas memórias.

Entretanto, em um texto de 1938, um dos fundadores da Escola dos *Analles*, Lucien Febvre, já havia questionado a oposição entre indivíduo e sociedade. “O indivíduo é sempre o que permite que ele seja”, escreve Febvre, “tanto sua época quanto seu meio social” (FEBVRE, 1938, p. 34) O meio social penetraria antecipadamente o indivíduo, determinando seus hábitos, seus modos de pensar, agir e querer. Sem dúvida, esta determinação maciça do social sobre o indivíduo deixaria a este último pouco espaço de criação. Febvre está ainda longe de um pensador como

---

<sup>1</sup> Essa expressão não nega os embates de memória, entretanto reconhece o objetivo da criação dos lugares de memória e seus processos de perpetuação.

Paul Veyne, que, recorrendo a Wolfflin, pôde escrever: “Todo quadro tem dois autores, o artista e seu século” (GONDAR, 2005).

A história enquanto campo do conhecimento tem como objeto de estudo a experiência humana, ao longo do tempo, pois necessita acessar o passado que está sempre em processo reconstrução. “Por outro lado, o conhecimento é sempre relativo, inseparável da pessoa do historiador; o passado reconstruído nunca é uma ressurreição, mas reelaboração.” (CITRON, s/d p.39). A memória se constitui como ferramenta essencial para que o historiador possa acessar o passado, entretanto é importante, destacar que embora estejam relacionadas, memória e história, são diferentes e, segundo Gondar (2008) geram espaços de saber diferenciados.

O estudo do passado por meio da história não objetiva apenas o conhecimento cronológico de eventos e acontecimentos, mas tem como objetivo compreender o presente por meio das experiências anteriores.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza n hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto (KOSELLECK, 2006, p.309)

A consciência histórica<sup>2</sup> não consiste apenas no conhecimento de experiências passadas, mas sim na articulação dos tempos históricos distintos: passado, presente e futuro. É a partir das questões e problemáticas oriundas no tempo presente que sujeitos e historiadores “*submergem*” no passado em busca por respostas. Pode-se dizer que a consciência histórica é inerente à condição humana, de tal forma que a capacidade de pensar historicamente é comum a todos os indivíduos. É por meio destas articulações que o sujeito é capaz de atribuir significado e interpretar o mundo que o cerca, tornando possível a formação da consciência histórica.

---

<sup>2</sup> A concepção de consciência história do autor Luís Cerri ‘ Ensino de história e consciência histórica’.

## 1.2 MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

Durante muito tempo a relação entre memória e história tem sido vista como um desafio ao ofício do historiador, ensejando diversos debates com o objetivo de estabelecer procedimentos metodológicos que permitissem a aproximação entre as concepções de memória e história e suas múltiplas leituras do passado e do presente. Nesse sentido é fundamental considerar que a pesquisa histórica parte de um contexto de produção política, cultural e socioeconômica que norteia indagações relativas aos documentos e às fontes históricas.

Considerando que o ofício do historiador pode ser definido, de maneira geral, como o estudo das sociedades do passado, buscando compreender suas implicações no tempo presente, a relação entre memória e história torna-se fundamental para a escrita da história. Embora estejam imbricadas, longe de serem sinônimos, história e memória podem ser consideradas contróversas.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível das longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente: a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, cenas, censura ou projeções. A história, porque é operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. (Nora, 1993, p.9)

Cabe destacar a essência subjetiva da memória, que enfatiza a recordação definindo as representações que cada sujeito faz de eventos e de suas experiências. O que significa dizer que cada sujeito se relaciona com seu próprio passado de forma única e, embora o traço de subjetividade seja relevante, não é possível negar as influências sociais. Segundo Catroga (2001), é possível afirmar a existência de uma memória pública que confere coerência à narrativa da vida em sociedade.

É, portanto, fundamental considerar a seletividade que constitui os processos relativos à memória. Segundo Catroga (2001, p.46) “Ela nunca poderá ser um mero registro, pois é uma representação afectiva, ou melhor, uma re-presentificação, feita a partir do presente e dentro da tensão tridimensional do tempo.” Essa *re-presentificação* é uma tentativa de resgatar de uma narrativa ou experiência que

ocorreu em outro tempo histórico, uma retrospectiva do ocorrido que não considera os espaços deixados pelo esquecimento.

A memória está constantemente “ameaçada” pelo esquecimento característico dos processos de formação e armazenamento. Cabe destacar que nem sempre os indivíduos possuem consciência das lacunas formadas em função do esquecimento.

A recordação tende a esquecer do esquecido que ela mesmo constrói, sendo uma espécie de ponta do *iceberg* que emerge o subconsciente ou inconsciente recalçado. E se, pelas suscitações do presente, parte deste ainda pode vir a ser lembrado, convém frisar que a memória estará sempre ameaçada pela amnésia, permanente **de portagem** que a *anamnesis* tem que pagar ao esquecimento” (CATROGA, 2001, p.47)

Segundo Ricoeur (2004), a memória pode ser considerada matriz da história uma vez que permite o acesso ao passado com base nas demandas e inquietações do tempo presente, orientando a análise e reconstrução de fatos. Embora estejam imbricadas, é fundamental destacar as diferenças, pois enquanto a memória pretende atingir a fidelidade, a história segue a busca pela verdade.

### 1.3 MEMÓRIA E COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE

É com objetivo de promover o esclarecimento e a *re-presentificação* do passado enterrado pela anistia que a Comissão Nacional da Verdade (CNV) do Brasil é instituída em 2012. A CNV busca então promover o esclarecimento público das violações dos direitos humanos cometidas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

A criação da Comissão Nacional da Verdade assegurará o resgate da memória e da verdade sobre as graves violações de direitos humanos ocorridas no período anteriormente mencionado [1946-1988], contribuindo para o preenchimento das lacunas existentes na história de nosso país em relação a esse período e, ao mesmo tempo, para o fortalecimento dos valores democráticos.

(Mensagem de 12 de maio de 2010 do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, ao Congresso Nacional, encaminhando o projeto de lei de criação da Comissão Nacional da Verdade).

Embora tenha sido instituída em 2012, segundo Montolli (2013) a origem da CNV em data de 2009 por ocasião do lançamento do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos que aconteceu em 21 de dezembro do mesmo ano. Entre suas diversas metas, estabeleceu a criação de uma comissão para resgatar informações relativas à ditadura militar. Sabe-se que não foram poucas as tentativas de

investigação das formas autoritárias e das violações de direitos humanos, uma das iniciativas que teve grande destaque foi o livro produzido em 1985 com o título “Brasil: Nunca Mais”, iniciativa que surgiu do Conselho Mundial de Igrejas e da arquidiocese de São Paulo, que pesquisaram processos do Superior Tribunal Militar.

Embora a CNV tenha como objetivo o esclarecimento, segundo Montolli (2013), a lei que institui a comissão não atende os parâmetros internacionais tais como: independência, idoneidade e transparência na seleção de seus membros, que foram escolhidos sem a participação da sociedade, e a investigação penal. Ainda que a CNV resgate informações sobre as violações de direitos humanos, segundo a lei que a instituiu, não consiste em finalidade da Comissão assumir caráter jurídico “§ 3º As atividades da Comissão Nacional da Verdade não terão caráter jurisdicional ou persecutório.” (Diário Oficial da União Nº 135, sexta-feira, 13 de julho de 2012).

A sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos, prolatada em 24 de novembro de 2010, condenou o Brasil por violações dos direitos humanos previstos na Convenção Americana de Direitos Humanos, devido aos acontecimentos no episódio conhecido como Guerrilha do Araguaia. Uma das mais importantes determinações da Corte é o dever de o Brasil conduzir eficazmente a investigação penal para esclarecer as responsabilidades pelos desaparecimentos forçados de 70 guerrilheiros, e impor as respectivas sanções penais. Para Corte, a lei de anistia não pode ser considerada um obstáculo no cumprimento deste dever. (MONTOLLI, 2013, p.22)

Napolitano (2014) afirma que golpes, guerras e revoluções constituem momentos traumáticos na história das sociedades, aqueles que saem vencedores desses processos mobilizam esforços para reescrever a história. Nesse contexto, o fim da ditadura foi marcado pela campanha da Anistia ampla, geral e irrestrita aprovada em 1979. Desde sua aprovação, a lei é utilizada e interpretada de forma a impedir a abertura de processos judiciais contra militares e civis responsáveis pelas violações dos direitos humanos.

Segundo Bauer (2014) para que ocorresse a transição política sem que ocorresse a responsabilização penal pelas violações cometidas durante o período, tornou-se necessário a criação da “ideologia de conciliação”<sup>3</sup> que consistia na equiparação entre a violência do Estado e das organizações de esquerda.

---

<sup>3</sup> ‘Ideologia de reconciliação’ foi um termo cunhado pelo historiador catalão Ricard Vinyes para fazer referência às ações estatais de equiparação ética e da impunidade equitativa em relação a crimes cometidos em conjunturas autoritárias, como a ditadura civil-militar brasileira. (BAUER, 2014, p.151)

Neste sentido, forjou-se durante esse processo a chamada “ideologia da reconciliação”, baseada na premissa da equiparação da violência do Estado e das organizações de esquerda armada – o que permitia responsabilizar a todos pela violência do período e, assim, incentivar o esquecimento recíproco, através da desmemória e do silêncio. (BAUER, 2014, p.151)

Para Rodeghero (2014), a anistia está diretamente relacionada à memória e ao esquecimento. Rui Barbosa já teorizava sobre esta relação na passagem do século XIX para o XX, pois para o advogado a anistia era vista como “o véu do eterno esquecimento” capaz de cicatrizar feridas. A disposição conciliatória manifestada por João Baptista Figueiredo, em seu discurso de posse, abria a possibilidade de transição para o regime democrático. Nesse sentido surge à campanha pela anistia vista pelos militares como uma condição necessária à abertura política, de forma que a anistia perpetuou as políticas de esquecimento e desmemória fomentadas durante a ditadura.

O esquecimento era essencial no processo de abertura. Mas não somente para os militares. A sociedade queria esquecer. A negação da história, do conhecimento do passado no presente. A cumplicidade, a omissão, os compromissos, a colaboração, o apoio. (ROLLEMBERG, 2006, p.88)

A lei de anistia, em vigor hoje, não é exatamente a mesma que foi promulgada, em diferentes momentos seus artigos foram modificados ou suprimidos; uma das alterações permitiu, por exemplo, o pagamento de indenização aos familiares de mortos, desaparecidos e perseguidos políticos. Ao longo do tempo, existiram diversas iniciativas civis e estatais que buscaram promover a justiça, entre elas é possível citar: O projeto Brasil Nunca Mais (1985), projeto Memórias reveladas (2009), a criação das Caravanas da Anistia (2008), Marcas da Memória (2010) e finalmente a CNV. Tais iniciativas surgem da cobrança de entidades civis, setores ligados aos direitos humanos ou de pessoas e famílias diretamente atingidas pela violência e repressão da ditadura.

Embora tenha ocorrido uma adesão significativa da sociedade à campanha pela anistia, é importante ressaltar que apesar de ser considerada um pacto entre os setores da sociedade, não é possível falar em unanimidade.

[...]Lei de Anistia, aprovada em agosto de 1979. Para mim, esta lei configurou um *pacto de sociedade*. O que não significa que houve unanimidade. Nunca há unanimidade, por mais que um consenso,<sup>4</sup> reunindo

---

<sup>4</sup> O conceito de *consenso*, na acepção com que o emprego, designa a formação de um acordo de aceitação do regime existente pela sociedade, explícito ou implícito, compreendendo o apoio ativo, a

ampos segmentos sociais, se forme em determinados momentos em distintas sociedades. (Reis, 2010, s/p)

Ainda que a anistia tenha possibilitado a distensão política e um recomeço político para o país, é importante ponderar o esquecimento decorrente desse desejo de pacificar a nação, tido como necessário à redemocratização. Mesmo diante da anistia que perdoava torturadores e, do esquecimento que objetivava perpetuar a narrativa dos militares, a historiografia conseguiu avançar e propor outras narrativas e interpretações sobre o período em questão. Nesse sentido, segundo Reis (2014), a historiografia teve papel fundamental no resgate das memórias sobre o período, atuando em alguns casos como forma de resistência às narrativas conservadoras.

Tivemos um primeiro momento dominado pela memorialística, nos anos 1980. Um segundo, pelos estudos sobre a “resistência” ao regime, com ênfase sobre a luta armada contra a ditadura, nos anos 1990. Finalmente, embora estes dois primeiros gêneros continuem sendo explorados, abriu-se uma fase mais fecunda na primeira década do século 21. As principais mudanças orientam-se no sentido de compreender melhor as bases sociais e históricas da ditadura, de pensar a ditadura como um “constructo” social, embora ela nunca tenha deixado de suscitar oposições. Da mesma forma, tenta-se superar as “arquiteturas simplificadas”, da luta entre o “bem” e o “mal”, problematizando-se metamorfoses, ziguezagues, a chamada “zona cinzenta”, na qual vicejam atitudes de neutralidade, de indiferença, sem falar nas ambiguidades e nas ambivalências (o pensar-duplo), em que determinados atores surgem apoiando e criticando, ao mesmo tempo, o regime ditatorial. Nestes parâmetros, a história faz a crítica de uma certa tradição “militante” para realizar plenamente seu ofício: compreender, explicar, interpretar. (REIS, 2014 s/p)

Segundo Napolitano (2014), a memória hegemônica sobre o regime é fundamentalmente liberal e tende a valorizar a estabilidade institucional e financeira. Entretanto, a existência hegemônica, não significa a inexistência de outras memórias e narrativas que lutam para se afirmar e se legitimar. É nesse contexto que, segundo Pereira (2015), ocorrem as “batalhas de memória”, pois embora o fato encontre-se finalizado no espaço-tempo, existem múltiplos usos e suas interpretações continuam ocorrendo no tempo presente de acordo com as demandas do contexto e dos agentes históricos. Estes embates têm como objetivo

---

simpatia acolhedora, a neutralidade benévola, a indiferença ou, no limite, a sensação de absoluta impotência. São matizes bem diferenciados e, segundo as circunstâncias, podem evoluir em direções distintas, mas concorrem todos, em dado momento, para a sustentação de um regime político, ou para o enfraquecimento de uma eventual luta contra o mesmo. A repressão e, em particular, a ação da polícia política podem induzir ao consenso, ou fortalecê-lo, mas nunca devem ser compreendidas como decisivas para a sua formação.

a seleção de uma memória “hegemônica” tida como referencial capaz de dar coesão à sociedade.

Nesse caso, é um referencial a ideia de Maurice Halbwachs (1997), segundo qual a *memória coletiva* não seria uma imposição e sim um elemento essencial, que dá coesão à sociedade: “longe de ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua [Halbwachs] as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza de ‘comunidade afetiva’” (Pollak, 1989, p.3). Essa abordagem se opõe a outra que vê a história oral como a possibilidade de reabilitar a periferia e a marginalidade, acentuando “o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional” (POLLAK, 1989, p.4).

O uso do termo *batalha* deixa claro os embates contínuos, bem como a resistência das memórias “marginalizadas” que buscam a revisão ou a negação da memória hegemônica. Ainda que essas batalhas tenham sido travadas ao longo dos anos, de acordo com Pereira (2015), a instituição da CNV reaqueceu essa batalha principalmente nas plataformas digitais, nas quais são utilizados o negacionismo e/ou revisionismo. O crescimento do conservadorismo não se manifesta somente no arrefecimento dos embates memorialísticos e manifestações ocorridas entre 2014 e 2016, mas também no sistema eleitoral. Não é coincidência que em 2015 tenha ocorrido a eleição do congresso mais conservador desde 1964.

É nesse contexto de crescimento do conservadorismo e do aumento da radicalização política, que têm ocorrido manifestações positivas sobre a ditadura militar, valorizando o regime e agentes que deliberadamente violaram os direitos humanos como soluções para a crise política brasileira. Um exemplo que permite compreender essa radicalização é o voto proferido pelo deputado Jair Bolsonaro, na ocasião dos votos da Câmara dos Deputados pelo *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff. Antes de reproduzir o voto em questão, é importante fazer uma breve biografia militar e política do deputado.

Jair Bolsonaro está há mais de 25 anos na política e já pertenceu a outras agremiações antes de se filiar ao Partido Progressista. Passou por diversas escolas militares, formando-se na Escola Preparatória de Cadetes do Exército, na Academia Militar das Agulhas Negras e integrou a Brigada de Infantaria Paraquedista. Em 1986, como capitão do Exército, Bolsonaro foi preso por liderar manifestação por melhoria dos salários, caracterizando ato de indisciplina, mas foi absolvido pelo Superior Tribunal Militar dois anos depois. (BAUER, 2015, p.4)

O deputado em questão, Jair Bolsonaro, durante seu voto homenageou o Coronel Ustra, dizendo:

[...] Perderam em 64, perderam em 2016, pela família e pela inocência das crianças em sala de aula que o PT nunca teve, contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o foro de S. Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias, pelas nossas forças armadas, por um Brasil acima de tudo e por um Deus acima de todos, eu voto sim'. (Transcrição de fragmento do Discurso do deputado Jair Bolsonaro na ocasião da votação pela aprovação do pedido de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff no dia 17 de maio de 2015).

O homenageado no voto do deputado em questão é reconhecido como o responsável por dezenas de mortes, desaparecimentos e perseguições no DOI-CODI (Destacamento de operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna) de São Paulo, também conhecido como torturador da então presidente da república Dilma Rousseff. Embora a democracia tenha como um dos seus pilares fundamentais a liberdade de expressão, fica clara a intenção de atingir Dilma Vana Rousseff e, ao mesmo tempo, legitimar o uso da violação de direitos humanos e da *tortura* como recursos válidos em algumas circunstâncias.

É nesse contexto de crescimento do conservadorismo e da negação de fatos históricos que o vocábulo *pós-verdade* ganha destaque e torna-se fundamental para compreensão do tempo presente. O panorama mundial nos aspectos sociais e políticos está marcado por uma conjuntura favorável a *pós-verdade*, na qual o objetivo e o racional perdem espaço para o emocional, bem como as convicções particulares. Embora o contexto brasileiro de polarização seja importante para este fenômeno, é fundamental destacar as novas formas de circulação de informação, bem como a emergência de novos canais de comunicação que revolucionaria a formação da opinião pública.

A pós-verdade não é sinônimo de mentira, mas “descreve uma situação na qual, durante a criação e a formação da opinião pública, os fatos objetivos têm menos influência do que os apelos às emoções e às crenças pessoais”. A pós-verdade consiste na relativização da verdade, na banalização da objetividade dos dados e na supremacia do discurso emocional. (ZARZALEJOS, 2017, p.11)

Considerando o contexto político atual e o papel da educação na conservação de valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas, é fundamental a formação de indivíduos conscientes e críticos. É necessário assumir compromisso com uma educação capaz de formar sujeitos promotores de direitos e atores na conquista de novos direitos. (SILVA, 2001, p.7). Diante dos desafios atuais, “a construção de uma sociedade livre de fato, requer uma política de educação capaz de superar valores

autoritários e elitistas que ainda permanecem em nossa cultura política” (SILVA, 2001, p.19)

Nesse sentido, a história enquanto disciplina escolar tem bastante a contribuir, uma vez que é fundamental para proporcionar o desenvolvimento de uma consciência histórica da realidade. A consciência histórica não se limita ao conhecimento factual e curricular, mas é o fornecimento de ferramentas e bagagens para que o aluno consiga interpretar o presente por meio de sua articulação com o passado. É por meio do desenvolvimento dessa consciência que os sujeitos se tornam capazes de “pensar historicamente”, o que significa aplicar em sua vida prática e cotidiana o raciocínio da ciência história.

Do ponto de vista funcional ou pragmático, o pensamento histórico é racional, quando suas referências ao presente servem de orientação para vida e formação da identidade dos sujeitos, quando a lembrança histórica favorece a ação e formação da identidade (CERRI, 2011, p.81)

Entretanto, Cerri (2011) destaca a relação entre a consciência e o “pensar historicamente” ao considerar que existem múltiplas formas de consciência histórica que proporcionam essa forma de pensar.

Determinadas formas de consciência histórica, por exemplo, tendem a excluir ou a incompatibilizar-se com o “pensar historicamente” segundo essa definição, o que não quer dizer que deixem de manejar alguma compreensão do que é o tempo, de onde vem e para onde vai. (CERRI, 2011, p. 61)

O conceito de consciência histórica pressupõe que essa noção é intrínseca, ou seja, tem início antes mesmo da escolarização. No entanto isso não invalida ou minimiza o papel da escola e do ensino de história. Consiste no objetivo da aprendizagem escolar da história o ensino de identidades coletivas, a formação do cidadão em seus múltiplos aspectos e significados. Nesse sentido, não é objetivo formar a consciência histórica, pressupondo a sua inexistência, mas proporcionar o desenvolvimento de habilidades de forma que o educando seja capaz de interpretar e compreender com visão crítica o mundo que o cerca. A partir do próximo capítulo pretende-se compreender as características de produção, elaboração, circulação e consumo de livros didáticos, bem como sua influência no contexto escolar. Compreendendo elementos que permitam a análise da abordagem conferida às violações de direitos humanos durante o período da Ditadura Militar, a partir do

material aprovado no guia do PNLD, entre os anos de 2011 a 2017 para as séries iniciais do Ensino Fundamental II.

## **CAPÍTULO 2 LIVRO DIDÁTICO, ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA MILITAR**

### **2.1 O LIVRO DIDÁTICO, PNLD E CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PELO MEC**

#### **2.1.1 Definições e Características**

O livro didático faz parte do contexto escolar e, embora seja de uso cotidiano, não é simples estabelecer uma definição para ele. Segundo Bittencourt (2010), pode-se definir o livro didático como objeto cultural complexo, de uso tanto do professor quanto do aluno, uma vez que este constitui-se suporte fundamental na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Embora esta definição considere a sua instrumentalidade no contexto escolar, é importante destacar que o livro não se resume no único recurso didático, haja vista que os docentes têm usado diversos recursos e materiais tais como: vídeos, mapas, filmes, entre outros, o que nos permite concluir que há uma variedade de materiais passíveis de serem utilizados como apoio didático no contexto escolar.

Em termos gerais, pode-se considerar que os materiais didáticos são aqueles que mediam a aquisição do conhecimento, a assimilação de conceitos bem como o domínio das informações específicas de cada disciplina. Considerando a amplitude de suportes e materiais que se enquadram nesta definição, torna-se necessário compreender as especificidades do livro didático.

Livro didático poderia ser, em princípio, todo livro que se organize em função do processo pedagógico, de modo a apresentar um conteúdo relativo a uma área de conhecimento escolar. Entretanto, o modelo atual de LD nos obriga a fazer uma interpretação mais restrita deste tipo de livro, diferenciando-o de outras produções pedagógicas, inclusive as que supõem seu uso no espaço da aula: é considerado LD apenas aquele que apresenta conteúdo referencial transmissível e mensurável, de maneira progressiva, organizada em unidades de trabalho regulares relativamente uniformes e que incluem exposição de matéria, atividades de exploração e exercícios. Normalmente, um LD traz uma versão do professor em que se encontram, no mínimo, as respostas dos exercícios e em alguns casos explicitações sobre o modelo teórico e orientações metodológicas. (BRITTO,2002 P.165)

Considerando a finalidade de produção dos livros didáticos torna-se fundamental questionar as relações entre os conhecimentos veiculados nos livros e currículo escolar. Segundo Pacheco (2005, p.31), o currículo escolar é por definição

o conjunto de conteúdo a ser ensinado, organizado em disciplinas, temas e áreas de conhecimento. O currículo estabelece quais são os saberes que devem ser ensinados no contexto escolar e a seleção daquilo que vai ser ensinado, ocorre a partir de uma disputa pela hegemonia dos conhecimentos considerados socialmente reconhecidos e valorizados.

[...] o processo de construção, organização, desenvolvimento e avaliação dos saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores socialmente admitidos e construídos, os mesmos que se evidenciam no dia-a-dia da escola através das práticas escolares cotidianas, dos processos cognitivos e práticas docentes, das diversas formas de inter-relação e respeito mútuo (PAREDES, 2006, p. 136-137).

Reconhecer a influência da sociedade no estabelecimento do currículo implica em assumir a existência de conhecimentos marginalizados e currículos ocultos, que se constituem de todo conhecimento, informação ou saber não integrantes do currículo oficial. Segundo Bittencourt (2010), a partir da relação entre o livro didático e o currículo é possível dizer que os livros didáticos têm papel de legitimar o currículo, uma vez que estabelecem ou prescrevem os saberes e conhecimentos a serem contemplados em sala de aula. Há mais de dois séculos integrando a tradição escolar, o livro didático caracteriza-se pela interferência de diversos sujeitos em sua elaboração, circulação e consumo.

### **2.1.2 Elaboração, Circulação e Consumo**

O conhecimento das dimensões que constituem o livro didático que vão desde as condições de elaboração, circulação e consumo são fundamentais para analisar o entendimento sobre a maneira que as violações de direitos humanos cometidas durante a ditadura militar, é veiculada nos livros didáticos. Segundo Gasparello (2013), a pesquisa sobre os livros didáticos tem se multiplicado nas últimas décadas, o que justifica o interesse desse objeto para pesquisa deve-se ao fato de a temática oferecer múltiplas interfaces de análise: com o campo da cultura, da pedagogia, da produção editorial, da influência do Estado, entre outros.

Como objeto cultural, o Livro Didático (LD) possui influências de diversos grupos sociais e atua em diversas dimensões que vão além da instrução no contexto escolar. Segundo Gasparello (2013) essas influências vão desde questões técnicas, até as questões de caráter pedagógico, social, cultural e político. Diante das

multiplicidades analíticas que compõem o livro didático, é fundamental considerar o processo histórico de elaboração e produção, bem como seu uso no contexto escolar. Considerar o processo histórico de produção significa compreender a historicidade e a complexidade do material, nesse sentido não é possível analisá-lo fora do contexto histórico-social de produção.

Como objeto sociocultural, o livro didático é dotado de historicidade – leva marcas do seu tempo: uma historicidade revelada não só em seu aspecto material, que atesta uma história editorial e técnica, mas ainda em seus aspectos culturais, simbólicos e de representações sociais sobre a experiência histórica de sua época (GASPARELLO, *apud* PINTO JÚNIOR, 2013, p.24)

A análise do conteúdo dos livros didáticos é um viés de pesquisa importante neste campo, uma vez que eles se constituem em indícios historiográficos que permitem a análise das transformações e mudanças presentes em relação ao tema nos livros aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Pode-se dizer que o conteúdo veiculado no livro didático constitui o currículo oficial, no qual não são expressos os conhecimentos e narrativas previstos no chamado ‘currículo oculto’<sup>5</sup>, como por exemplo, na produção de sentido que opera no cotidiano, no senso comum, através das experiências vividas pelos sujeitos.

Em primeiro lugar, está a função informativa, que supõe que todo indivíduo deve conhecer o conjunto de informações que permite sua participação apropriada na sociedade. Desde essa perspectiva, a escola expressa o consenso histórico (segundo a visão hegemônica) dos saberes que, idealmente, devem ser de conhecimento comum, como a noção moderna de universo, conceito de corpo e de vida, a representação de mundo, os fatos históricos representativos da sociedade, a língua considerada padrão, entre outros. (BRITTO, 2002, p.164)

Os livros didáticos apresentam uma série de conteúdos escolares que, segundo Apple (1995), são compostos de textos que definem a cultura legítima a ser difundida. O livro didático se diferencia dos demais materiais impressos, pois essa diferenciação deve-se à sua finalidade que consiste na instrução, dada em contexto escolar. Diferentemente dos outros materiais impressos, os livros didáticos não possuem um modelo de leitura definido e homogêneo.

---

<sup>5</sup> O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva *apud* Branco; Lima,2015).

Uma pesquisa que recupera o uso do livro didático a partir do século XIX demonstra que ele, diferentemente de outros textos impressos, tem, desde seu processo inicial de confecção, o pressuposto de uma leitura que necessita da intermediação do professor. (BITTENCOURT, 2004, p.317)

Segundo Galzerani (2013, p.11) os professores se apropriam do conteúdo com relativa autonomia a partir de seus múltiplos saberes, conhecimentos e contextos. Pode-se dizer que o professor ressignifica o conteúdo a partir de um conjunto de pré-saberes, bem como de suas marcas sociais inscritas no seu passado, no seu corpo, na sua geografia e em seus múltiplos outros pertencimentos.

O crescimento dos estudos sobre o livro didático proporcionou uma nova perspectiva sobre seu sentido, bem como seu uso em sala de aula. Embora já tenha sido visto com desconfiança por docentes e estudiosos, pesquisas recentes sobre os LDs apontam que a avaliação sistemática pelo governo por meio do PNLD aumenta a confiabilidade no conteúdo à medida em que se passou a valorizar a autonomia docente na mediação dos conteúdos no ambiente escolar.

Embora exista uma discussão acerca da possível manipulação do conteúdo registrado no livro didático pelo docente, é importante considerar liberdade da utilização do material pelo docente, tal como dito anteriormente, uma vez que essa mediação entre o saber teórico e o saber tácito é ressignificada em sala de aula. No atual contexto educacional, o LD assume muitas vezes o papel da única fonte de consulta e leitura disponível para docentes e alunos.

De acordo com esta perspectiva, o livro didático pode desempenhar potencial ideológico quando utilizado sem mediações entre o vivido e o lido, por parte do professor. Essa ausência de mediação pode ser fruto de uma escolarização de massas que não pautou a qualidade nos mesmos parâmetros da quantidade.

Dessa forma, pode-se problematizar aqui se a obrigatoriedade da educação básica no Brasil, por meio de um processo de massificação descompassado com a qualidade, fez surgir também um professor fruto dessa conjuntura, e com muitas dúvidas a respeito de sua formação, tanto inicial quanto continuada. Nesse contexto, da massificação do ensino e das múltiplas jornadas de trabalho docente, o LDH constitui-se em um suporte importante para o professor no planejamento e no desenvolvimento de estratégias didáticas.

A educação regular, de massa, generalizada, passou a ser uma das características mais significativas das sociedades ocidentais industriais; e um dos esforços que empreendem os governos atuais – em particular dos países periféricos – é a ampliação da escolaridade média da população. Não se deve compreender essa transformação como um processo de redução das desigualdades. A demanda por qualificação resulta das necessidades do modelo de sociedade. Do ponto de vista do sistema, a escolarização se faz necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que saiba seguir instruções e movimentar-se no espaço urbano-industrial, para que possa consumir produtos e respeitar ou assumir os valores hegemônicos (BRITTO, 2002 P.163)

Embora não seja uma prática unânime, percebe-se que o livro didático ainda é utilizado por muitos professores como recurso didático fundamental. Considerando a rotina e a carga de trabalho a que os docentes estão submetidos, em alguns casos pode ocorrer o condicionamento dos conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem aos materiais didáticos e às demais ferramentas de suporte disponíveis.

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. (SILVA, 1996, p.08 *apud* OLIVEIRA, 2014)

Embora o objetivo da educação segundo os Parâmetros Curriculares seja a formação de cidadãos críticos e atuantes, o uso do livro didático como recurso exclusivo, sem que ele esteja aberto ao diálogo e à reflexão, pode se constituir em obstáculo ao cumprimento destes objetivos. Essa perspectiva permitiu que o livro assumisse papel fundamental e constituinte do ambiente e da tradição escolar.

No cotidiano escolar o livro didático é usado com frequência para planejamento e preparação de aulas, pois há vários fatores que influenciam na relação do material com o professor como, por exemplo: a formação do professor, a formação continuada, bem como as condições de trabalho (considera-se aqui: a quantidade de turmas, quantidade de séries, escolas em que o docente atua em diferentes turnos, etc.). Para atingir os objetivos de análise e perceber qual o lugar dos livros didáticos no ensino de história sobre a ditadura militar, serão considerados os aspectos anteriores, buscando compreender as relações múltiplas que os livros didáticos possuem com o governo nos critérios estabelecidos para a sua produção.

A relação dos materiais didáticos com os governos é histórica, uma vez que a percepção do potencial que esses materiais possuem na divulgação de ideologias e propagandas fez com que ocorresse a aproximação entre a dimensão política e a educacional. Segundo Moreira e Pereira (2006, p. 67) “Políticas públicas para a distribuição e confecção do livro didático não são, de fato, recentes. As mais antigas remontam ao Estado Novo, quando o livro didático era visto como auxiliar na formação da nacionalidade e na modelagem de conduta”.

Atualmente a relação entre o governo e o livro didático se dá principalmente por meio da elaboração do PNLD, que segundo o MEC<sup>6</sup> tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico por meio da aquisição e distribuição de livros didáticos. O programa é realizado em várias etapas: inscrição das editoras ao edital, triagem, avaliação pedagógica, confecção dos guias, escolha pelos professores, pedido ao MEC, aquisição, produção, distribuição e, por fim, o uso em sala de aula.

A SEB (Secretaria de Educação Básica) é responsável pela escolha da equipe de especialistas que analisa as obras e, essa etapa é realizada em parceria com as universidades conveniadas ao MEC. É nessa etapa do processo que as obras com erros considerados graves são eliminadas, segundo Moreira e Pereira (2006, p. 68) “... nesse ponto, as obras com erros graves (equivocos conceituais, reprodução de preconceitos, desatualizações, etc.) são excluídas”. Assim, pode-se concluir que os livros em dissonância com o avanço do conhecimento produzido, desatualizados, segundo o protocolo, serão excluídos.

Embora o protocolo do PNLD recomende a exclusão de livros didáticos desatualizados, durante minha atuação como professora, constatei que em diversos exemplares a abordagem acerca do período da ditadura militar nos livros didáticos não correspondia aos avanços acadêmicos produzidos.

Observei que a abordagem das violações de direitos humanos, durante a ditadura, em alguns livros, é feita de forma a atrelar as violações a promulgação do Ato Institucional 5 ( AI-5) trazendo relatos pontuais de desaparecimentos e *torturas*. Entretanto, iniciativas para esclarecer as circunstâncias das violações de direitos cometidas durante a ditadura militar estão sendo realizadas desde 1985, quando foi

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis em <<http://mec.gov.br>> Acesso em julho de 2017

produzido o livro “Brasil: Nunca Mais” e pontam a ocorrência de violações desde 1964.

No Guia do PNLD constam apenas as obras consideradas adequadas pelos pareceristas, em conformidade com o edital elaborado pelo MEC e que atenda os parâmetros mínimos estabelecidos. Embora a participação das universidades no PNLD tenha como objetivo a aproximação do ambiente acadêmico ao ambiente escolar, a participação desses especialistas não garante a difusão do conhecimento academicamente produzido. Para analisar as representações dos livros didáticos é importante considerar que o PNLD é um programa recente que iniciou em 1985 e a avaliação pedagógica do mesmo só passou a ser realizada a partir de 1996.

Após o processo seletivo dos livros, o MEC divulga para os professores um “guia do livro didático” documento que tem como objetivo analisar as obras aprovadas, facilitar a avaliação dos docentes e a escolha coletiva dos livros a serem adotados nas escolas públicas do país.

A decisão de adotar o livro didático não se fundamenta apenas nos dados apresentados pelo “guia do livro didático”, mas também na concepção de ensino de história que os docentes possuem. Esta concepção influi não somente na escolha do livro, mas também na prática didática. Podemos perceber a influência do professor em dois momentos: na opção pelo livro didático e no seu uso em sala de aula.

Como dito anteriormente, o uso das obras didáticas por parte dos docentes se caracteriza pela multiplicidade de leituras e usos. Se considerarmos a confecção do livro didático, diferentemente de outros materiais impressos, há desde sua concepção, tanto no aspecto do conteúdo quanto no aspecto visual, a necessidade da intermediação do professor. O livro didático não perde a função de consulta individual para o aluno, porém é o docente que conecta conteúdos e constrói a narrativa histórica a partir do material didático em uso.

É impossível negar o papel ideológico que o material didático possui como um produto social que reproduz embates pela memória, valores e ideologias. Mesmo porque não é possível pressupor neutralidade axiológica quando se fala em seleção, produção e reprodução do conhecimento. Nesse sentido, interessa-nos investigar de que modo os usos do passado podem ser instrumentalizados pelo professor, a partir do uso do material didático, relativos ao período da ditadura militar.

## 2.2 HISTORIOGRAFIA DO LIVRO DIDÁTICO & DITADURA MILITAR

Ao longo do tempo, a ditadura militar foi abordada de diferentes formas nos livros didáticos, daí a importância em fazer o resgate histórico e compreender as permanências e rupturas nessas abordagens. Segundo Munakata (2007), nos anos 70 e 80 do século XX, o livro didático foi marcado pela manipulação, reprodução de preconceitos e reprodução de ideologia. No contexto pós-ditadura militar, as pesquisas apontam que o livro didático não era tido como ferramenta de crítica à ditadura bem como suas permanências; essa perspectiva nutria a desconfiança de alguns setores da sociedade em torno deste gênero literário.

Segundo Cordeiro (*apud* Munakata, 2012), nos anos 70 e 80 foram produzidos diversos textos sobre os livros didáticos de história e em termos gerais a “maioria [...] tem operado em termos da análise ideológica, examinando os seus textos quanto à consistência teórica e aos conteúdos veiculados” (CORDEIRO, *apud* MUNAKATA, 2012, p.141). Nesse sentido, pode-se dizer que muitas análises de viés ideológico se perpetuaram nos livros didáticos, bem como no imaginário<sup>7</sup> de docentes e discentes. Pode-se dizer que os anos de 1990 marcaram um novo momento para os livros didáticos, considerando que o contexto em que se deu início às avaliações pelo PNLD, foram mapeados diversos erros e a persistência na veiculação de alguns tipos de preconceitos.

As críticas dos anos 1990, em torno do preconceito e da discriminação, dão eco às denúncias feitas nos anos de 1970 e 1980. Nesse sentido, é possível notar que os LDH produzidos no contexto pós-ditadura militar são marcados em grande medida pela permanência/continuidade da abordagem acrítica, alienante e descontextualizada.

Isso tudo causa uma sensação de estranhamento. É como se os livros didáticos, ao menos os de história, não tivessem passado por substanciais alterações desde os tempos que eram acusados de servir ao regime militar e difundir a ideologia dominante. Certamente, a crítica dos anos 90 acentua o tema do preconceito e da discriminação próprios desses tempos do ‘politicamente correto’, mas essa questão estava quase implícita nas denúncias dos anos 70 e 80, do caráter ‘alienante’, ‘acrítico’, ‘oficialesco’, ‘atemporal’, ‘descontextualizado’ - enfim, a-histórico ou anti-histórico - da

---

<sup>7</sup> O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer (PESAVENTO, 1995, p. 24).

história praticada nos livros didáticos de História. É como se os livros ou sua crítica- ou ambos? -Tivessem se petrificado no tempo. (MUNAKATA 2001, p.274)

Para Munakata (2007), a atualização dos livros didáticos de história também pode ser atribuída à profissionalização do mercado editorial que, visando atender ao mercado, passou a realizar alterações pretendendo manter altos os níveis de venda. Nesse caso, as editoras têm como objetivo principal produzir livros didáticos e outros materiais em consonância com estas demandas, independentemente das matrizes ideológicas que as orientem, sejam: reivindicações democráticas, conservadoras ou progressistas.

Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado. O livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola. (MUNAKATA,2012. p.184)

É importante considerar como fator importante para atualização dos livros didáticos, além da influência do mercado editorial, do currículo e da cultura escolar, o conhecimento acadêmico, a historiografia sobre o golpe e a ditadura militar que passou por mudanças em diversos aspectos. Segundo Pereira (2009), é possível reconstruir historicamente as justificativas e causalidades<sup>8</sup> mais recorrentes em livros didáticos ao longo do tempo, o que significa compreender que ao longo do tempo ocorrem mudanças de sentido e interpretação em relação à ditadura militar nos LD.

Essas mudanças de sentido e interpretações ocorrem em diversos aspectos, Hermeto e Pereira (2008) destacam as ressignificações que ocorreram em relação à arte engajada durante a ditadura militar. A questão da *tortura*, desaparecimentos e violações de direitos humanos nos LDH também passou por diversos momentos, de forma que nos anos de 1980 não eram tão recorrentes nos LDH a abordagem

---

<sup>8</sup> O termo causalidade é utilizado aqui em consonância com Miriam Hermeto Sá Motta “Um estudo sobre a causalidade no ensino de História”, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002, Dissertação de Mestrado.

destes temas. Fato compreensível, considerando a opção feita pela anistia e o deliberado esquecimento, naquele contexto.

Já nos anos de 1990, estes temas tornam-se mais comuns, entretanto eram abordados de forma ilustrativa e episódica. Ainda que a abordagem não esteja em consonância com os avanços historiográficos, é importante considerar os progressos alcançados em relação aos livros que eram produzidos anteriormente. A partir de então o tema passou por outras alterações e modificações, consistindo em objeto deste estudo compreender e analisar as contribuições da CNV na produção de LDH entre os anos de 2011 e 2017.

A partir dos avanços propostos pela CNV, dos conteúdos relativos à ditadura militar propostos nos livros didáticos e considerando a necessidade e a urgência e 'educar para o nunca mais' tornou-se pertinente à elaboração de um produto didático que considere a relevância dos direitos humanos na formação crítica e cidadã. A sequência proposta propõe um retrospecto na formação e consolidação dos direitos humanos, bem como as consecutivas violações cometidas durante a ditadura militar.

## CAPÍTULO 3 LEITURA E ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Este trabalho dialoga com uma série de estudos e pesquisas sobre o livro didático e tem como objetivo apresentar uma sequência didática a partir da análise das violações dos direitos humanos nos livros didáticos de história, dentre os mais distribuídos pelo PNLD.

### 3.1 METODOLOGIA

No apêndice A, consta um quadro que foi elaborado com os procedimentos metodológicos adotados durante o percurso de elaboração da pesquisa.

#### 3.1.1 Contexto

Para o desenvolvimento da proposta de pesquisa analisou-se a abordagem relativa às violações de direitos humanos durante a ditadura militar nos livros didáticos de história do ensino fundamental II, aprovados no guia PNLD nos anos de 2011 a 2017.

Em um primeiro momento foram levantadas hipóteses sobre a abordagem das violações de direitos humanos durante a ditadura, a hipótese central consiste no fato de que os livros didáticos não apresentam as violações de direitos humanos cometidas durante a ditadura, principalmente quando consideramos a abrangência do termo definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) Segundo Oliveira (2007), a hipótese pode ser considerada como *guia* de qualquer procedimento metodológico.

Com objetivo de dar início aos procedimentos de pesquisa deste trabalho, é fundamental definir o conceito de investigação científica. Segundo Fortin (*apud* Bento, 2012) trata-se de “um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenômenos do mundo real no qual vivemos”. Nesse sentido, a investigação científica possui extrema relevância no desenvolvimento das sociedades. O delineamento dos processos investigativos está orientado pelos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, segundo Bento (2012).

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. (BENTO, 2012, s/p)

Na pesquisa de caráter qualitativo, enfatiza-se a compreensão dos fenômenos a partir das hipóteses relativas ao objeto de estudo. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar as interações e influências existentes, além de interpretá-las buscando o melhor entendimento do tema/problema.

Acredita-se que a abordagem qualitativa é a que melhor oferece elementos para responder os objetivos desta pesquisa. Pois, consiste na análise dos conteúdos nos livros didáticos e também a reflexão sobre a influência das “lutas de memória”, características da atualidade, no conteúdo dos livros didáticos, uma vez que se almeja a compreensão e a interpretação do contexto político atual e suas influências nos livros didáticos.

Por todas as razões elencadas anteriormente, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo. Em um primeiro momento, a coleta de dados foi feita a partir de uma revisão bibliográfica por meio de levantamento de referenciais documentais e bibliográficos, seguida da seleção de livros didáticos e, por fim, da análise do conteúdo. Constatou-se que os procedimentos metodológicos adotados foram coerentes com os objetivos estabelecidos para este estudo e poderão auxiliar os docentes a incorporar os registros da CNV às suas aulas.

## 3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

### 3.2.1 Revisão da literatura e levantamento da legislação Pertinente

Na primeira fase da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema. A partir das seguintes temáticas: educação e direitos humanos, ditadura militar, livro didático e Comissão Nacional da Verdade. Também foram estudados documentos específicos sobre a educação tais como: LDB, PNLD e BNCC, bem como bibliografias sobre o contexto político atual, em uma dinâmica de “(...) construção do conhecimento que se estabelece em diálogo com outros autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema em estudo” (2007).

Embora houvesse o interesse na temática *Direitos Humanos*, foi na primeira fase que ficou delimitado o tema *tortura* diante das diversas possibilidades de abordagem e pesquisa em relação à CNV. A escolha do tema *tortura* se deu com base na minha experiência docente aliada ao desejo de compreender como o tema

vem sendo abordado ao longo do tempo, nos livros didáticos de história. Nas etapas posteriores houve uma alteração no enfoque, que passou a considerar os múltiplos aspectos que compõe a definição de *direitos humanos* estabelecida pela ONU, de forma a analisar a partir da definição as violações cometidas durante a ditadura.

### **3.2.2 Análise da legislação pertinente**

Em seguida, foi feita a seleção de documentos relativos à educação, que seriam analisados durante a pesquisa. A LDB consiste em uma lei fundamental, pois estabelece as leis e bases da educação e por meio dela é possível compreender a concepção de ensino implantada nas escolas públicas do país. Já o PCN estabelece orientações curriculares e objetivos de cada disciplina no segmento específico.

A BNCC, elaborada com a participação da sociedade, estabelece de forma normativa e obrigatória as bases, conteúdos e habilidades relativas à educação básica. A análise dos documentos selecionados foi necessária primeiramente para a compreensão da estrutura da educação básica, bem como os objetivos e princípios norteadores estabelecidos pela lei. A partir da compreensão da estrutura, tornou-se necessário o estudo dos objetivos do ensino de história bem como as orientações relativas ao currículo.

A análise da documentação selecionada buscava responder ao seguinte questionamento: De que forma as determinações e prescrições possibilitam o cumprimento dos objetivos propostos para educação básica e para o ensino de história?

### **3.2.3 Seleção dos livros didáticos para pesquisa com base nos critérios estabelecidos no PNLD**

A pesquisa em livros didáticos é um campo que se desenvolveu muito nos últimos anos segundo Galzerani (2013) uma vez que eles são uma importante referência impressa para formação e inserção cultural. Além do papel desempenhado pelo livro didático na cultura escolar, é importante considerar o crescente investimento realizado por meio de políticas públicas através do PNLD, o maior programa de distribuição de livros didáticos existente no mundo. O primeiro passo do trabalho consistiu no estabelecimento do corte cronológico para seleção dos guias do PNLD a serem utilizados como base para escolha dos livros didáticos.

Estabeleceu-se o corte cronológico de 2011 a 2017, que se justifica em função da criação da CNV que de certa forma permite a análise de LD produzidos em período anterior, durante o processo e após a entrega do relatório em 2014.

Considerando o ano de instituição da CNV (2012) e o objetivo de analisar de qual forma os livros didáticos se apropriaram dos avanços feitos pela comissão, estabelece-se a análise dos livros aprovados nos últimos 3 guias a partir de 2011. O primeiro passo do trabalho consistiu na seleção dos livros e edições a serem analisados. Considerando a diversidade de livros aprovados e disponibilizados nos guias dos livros didáticos tornou-se necessário estabelecer um critério de seleção das obras a serem analisadas. A partir do corte cronológico estabelecido 2011 a 2017 foi feito um levantamento das coleções e obras por meio do ranking de distribuição dos livros didáticos. Torna-se relevante destacar que o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) disponibiliza apenas os números relativos à distribuição dos livros didáticos a partir de 2014. Foram então selecionadas para o PNLD de 2011, as edições anteriores dos títulos selecionados.

Ao analisar o ranking constatou-se que as coleções mais bem classificadas eram respectivamente as mesmas em 2014 e 2017. A partir disso estabeleceu-se para o PNLD de 2011 as obras mais bem colocadas nos rankings posteriores. De forma que foram selecionados livros avaliados e mais distribuídos pelo PNLD das seguintes edições: 2011 2014 e 2017. Os livros selecionados para análise foram:

**Tabela 1** – Livros selecionados para análise

EDIÇÃO GUIA	COLEÇÃO	AUTOR	EDITORIA	EDIÇÃO/ANO
2011	História, Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	Moderna	1ª Edição/2009
2011	Projeto Araribá	Maria Raquel Apolinário	Moderna	2ª Edição 2007
2014	História, Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	Moderna	2ª edição 2012
2014	Projeto Araribá	Maria Raquel Apolinário	FTD	3ª edição/2010

EDIÇÃO GUIA	COLEÇÃO	AUTOR	EDITORA	EDIÇÃO/ANO
2017	História, Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	Scipione	3ª edição/2015
2017	Projeto Araribá	Maria Raquel Apolinário	Ática	4ª edição/2014

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da FNDE

### 3.2.4 Elaboração dos critérios para análise dos livros didáticos selecionados

A partir da seleção das obras a serem analisadas e do levantamento bibliográfico, considerando as especificidades tanto de concepção quanto de produção do livro didático, foram estabelecidos os critérios de análise. Diante do exposto, com o auxílio da revisão bibliográfica foi possível buscar referenciais teóricos para análise, de forma que fosse possível o desenvolvimento de algumas categorias. Assim, para elaboração da tabela de análise de conteúdo adotou-se como referencial a tabela desenvolvida por Ângela Malheiro (2015), de forma a ajustar as categorias apresentadas de acordo com as especificidades do livro didático e os critérios estabelecidos pelo PNLD.

A partir das fichas de análise e observação do discurso político elaborada por Malheiro (2015), foram estabelecidos critérios que pudessem ser utilizados na análise e investigação de livros didáticos. A ficha apresentada foi desenvolvida por meio de uma série de adaptações, com o objetivo de possibilitar a investigação dos discursos veiculados pelos livros didáticos. A adaptação da ficha se deu por meio da inclusão de critérios estabelecidos no PNLD juntamente com conceitos e fundamentos relativos aos direitos humanos. A tabela desenvolvida como ferramenta de auxílio para análise está apresentada abaixo:

**Tabela 2** – Análise de conteúdo do LD

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO</b>	
<b>Editora:</b>	<b>Páginas:</b>
<b>Título:</b>	<b>Edição:</b>
<b>Autores:</b>	
Análise da abordagem dos direitos humanos – Conteúdo e atividades	
Abordagem do tema tortura	.
Atividades e Exercícios	
Está isenta de erros de informação e/ ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.	
Abordagem de setores perseguidos pelo regime (camponeses, religiosos, militares de oposição, indígenas, homossexuais.)	,
Uso de Fontes e documentos	
Relações com a CNV	
Articulações entre presente, passado e futuro (Relação História- Memória e Esquecimento)	
Linha geral de interpretação	

Fonte: Tabela de análise do discurso aplicada ao livro didático

### **3.2.5 Leitura e análise dos livros didáticos**

A partir dos critérios estabelecidos, teve início a etapa de leitura e análise crítica dos capítulos dos livros didáticos que abordam o assunto ditadura militar. Esse processo de leitura e análise foi balizado pelos critérios estabelecidos anteriormente e pelos avanços historiográficos sobre o período em questão,

finalizado o processo de leitura deu-se início ao preenchimento das fichas de análise do conteúdo, criadas na etapa anterior, considerando as especificidades dos livros didáticos e dos guias do PNLD. Com isso, as informações e dados pertinentes ao estudo foram coletados e qualitativamente comparados de acordo com as categorias anteriormente estabelecidas. Esses dados foram fundamentais para lograr os objetivos estabelecidos, bem como dar resposta às hipóteses levantadas. Ao fim do processo de coleta de dados, os dados e informações coletados foram analisados e organizados, registrados nas fichas.

### **3.2.6 Escrita final da dissertação e construção do produto**

Essa etapa consistiu na culminância do Mestrado profissional, a partir da junção de dois trabalhos correlatos. Além da dissertação, foi desenvolvido um produto educacional. Este último foi elaborado a partir dos dados coletados e da conclusão da análise dos livros didáticos selecionados, considerando os avanços historiográficos bem como os conhecimentos produzidos pela CNV. Consiste em objetivo desta sequência didática, possibilitar uma abordagem da questão dos direitos humanos e suas correlações com ditadura militar.

A sequência didática proposta busca estabelecer diálogo com questões relativas aos direitos humanos, de forma a possibilitar melhor compressão dos discentes de debates importantes no contexto atual. Além disso, operacionalizar, para o professor, conhecimentos produzidos pela CNV.

## **3.3 SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA ANÁLISE**

### **3.3.1 Relação dos manuais encontrados nos arquivos no universo da pesquisa**

Na investigação realizada sobre os livros didáticos de história do 9º ano do Ensino Fundamental, a maior parte do “corpus” documental da pesquisa é de origem de acervo particular com exemplares adquiridos em sebos, isso se justifica pela necessidade de consultar edições específicas de livros didáticos aprovados pelo PNLD. Além do acervo pessoal, os acervos do Laboratório de Prática de ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e do Laboratório de Estudos

e pesquisas em Ensino de História localizado no Centro Pedagógico da UFMG foram fundamentais para localização dos manuais selecionados.

Para a investigação acerca das violações dos direitos humanos durante a ditadura militar, estabeleceu-se o PNLD como ponto de partida em função dos critérios de seleção instituídos, que estabelecem a reprovação de livros que reproduzam preconceitos, discriminação ou violação de direitos humanos. Tornou-se necessário encontrar as edições correspondentes aos editais, o que dificultou a localização dos manuais. Nesse sentido, a maior parte dos manuais analisados foi adquirida por meio de acervos pessoais em sebos. Embora os livros que compõem o acervo já tenham sido utilizados anteriormente, tal fato não fornece muitos indícios sobre a forma de uso, consumo e leitura pelos donos anteriores.

### **3.3.2 Seleção dos manuais encontrados – critérios**

O processo de seleção dos livros didáticos para análise demandou pesquisa dos dados estatísticos divulgados pela FNDE. Os dados demonstraram o número de coleções distribuídas por componente curricular, o que nos permitiu perceber quais LDs mais circulam no país e, conseqüentemente, as concepções e abordagens mais difundidas relativas ao tema. Cabe destacar que os dados apresentados pelo FNDE apresentam todas as coleções aprovadas e disponibilizadas pelo PNLD, entretanto, para os objetivos propostos para este estudo, foi adaptado o conteúdo completo da tabela que está disponível no apêndice B.

A coleção História, Sociedade e Cidadania aparece como a mais distribuída nos anos de 2014 e 2017. Além de figurar em primeiro lugar no ranking, é possível notar uma diferença substancial entre o primeiro e o segundo colocado. Em 2014, a diferença entre o primeiro e o segundo colocado foi de 12,92% em números absolutos de 430.034 enquanto que a diferença para o quinto colocado foi de 78,49% em números absolutos de 2.613,48 exemplares. Analisando somente os exemplares do 9º Ano do ensino fundamental, a diferença entre o primeiro e segundo colocado não se mantém tão expressiva em números absolutos, mas representa uma vantagem relevante de mais de 82.742 exemplares de diferença remontando 11,18%. Já a diferença entre o primeiro e o quinto colocado na distribuição de exemplares do 9º ano apresenta um valor significativo de mais de

999,98 %, em números absolutos 579.457. Os registros dos dados disponíveis na tabela a seguir foram extraídos da FNDE.

**Tabela 3 – Ranking de livros /mais distribuídos pelo PNLD no ano de 2014**

ITEM	CÓDIGO	TÍTULO	TIPO	QTDE.	CAD.	QUANTIDADE	QUANTIDADE
1ª	27389C0624	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 6º ANO	L	320	21	909,106	3.330.040
	27389C0624	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 6º ANO	M	448	29	17,432	
	27389C0625	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 7º ANO	L	320	21	834,345	
	27389C0625	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 7º ANO	M	448	29	16,561	
	27389C0626	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 8º ANO	L	320	21	779,878	
	27389C0626	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 8º ANO	M	448	29	16,056	
	27389C0627	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 9º ANO	L	336	22	740,717	
	27389C0627	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 9º ANO	M	464	30	15,945	
2ª	27457C0624	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	L	264	17,5	779,367	2.900.006
	27457C0624	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	M	408	26,5	15,008	
	27457C0625	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	L	264	17,5	721,1	
	27457C0625	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	M	408	26,5	14,34	
	27457C0626	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	L	272	18	684,412	
	27457C0626	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	M	416	27	13,922	
	27457C0627	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	L	296	19,5	657,968	
	27457C0627	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	M	440	28,5	13,889	
3ª	27366C0624	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	216	14,5	284,248	1.031.273
	27366C0624	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	M	328	21,5	5,427	

ITEM	CÓDIGO	TÍTULO	TIPO	QTDE.	CAD.	QUANTIDADE	QUANTIDADE
3ª	27366C0625	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	288	19	257,727	1.031.273
	27366C0625	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	M	416	27	5,13	
	27366C0626	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	288	19	239,13	
	27366C0626	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	M	424	27,5	4,96	
	27366C0627	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	L	328	21,5	229,723	
	27366C0627	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	M	464	30	4,928	
	27462C0624	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	L	304	20	226,106	
	27462C0624	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 6º ANO	M	432	28	4,28	
4ª	27462C0625	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 7º ANO	L	312	20,5	206,216	823.992
	27462C0625	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 7º ANO	M	432	28	4,03	
	27462C0626	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 8º ANO	L	328	21,5	193,05	
	27462C0626	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 8º ANO	M	448	29	3,906	
	27462C0627	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 9º ANO	L	344	22,5	182,539	
	27462C0627	PROJETO RADIX - HISTÓRIA - 9º ANO	M	464	30	3,865	
	27467C0624	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - DA PRÉHISTÓRIA À ANTIGUIDADE - 6º	L	232	15,5	198,137	
	27467C0624	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - DA PRÉ HISTÓRIA À ANTIGUIDADE - 6º	MM	328	21,5	3,983	
5ª	27467C0625	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - IDADE MÉDIA E IDADE MODERNA - 7º	LL	256	17	177,26	716.560
	27467C0625	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - IDADE MÉDIA E IDADE MODERNA - 7º	MM	368	24	3,716	
	27467C0626	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - MUNDO CONTEMPORÂNEO - 8º ANO	LL	208	14	165,117	
	27467C0626	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - MUNDO CONTEMPORÂNEO - 8º ANO	MM	296	19,5	3,53	
	27467C0627	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - SÉCULOS XX E XXI - 9º ANO	LL	240	16	161,26	
	27467C0627	PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA - SÉCULOS XX E XXI - 9º ANO	MM	328	21,5	3,557	

Fonte: Elaborado pela autora

Em 2017, a diferença entre o primeiro e o quarto colocado aumentou comparativamente a 2014 aumentou de 12% para 45%. Em números absolutos o número de exemplares distribuídos reduziu de 2.613,52 para 2.585,487. Nesse sentido, a coleção História, sociedade & cidadania aparece novamente no primeiro lugar do ranking com o crescimento de 1% na distribuição de exemplares que representa em números absolutos aumento de 57.121 exemplares comparativamente a 2014. Da mesma forma, a coleção Projeto Araribá se manteve na segunda posição no ranking. Porém, comparando com o mesmo período, houve uma retração no número de exemplares distribuídos de 2.900,006 para 1.787,362 acumulando uma queda de 61,6%.

Em relação aos livros do 9º ano foi possível notar uma alteração substancial comparativamente a 2014, a diferença entre o primeiro e o segundo colocado saiu de 82.749 para 341.943 demonstrando um crescimento de mais de 313%, garantindo uma vantagem absoluta do primeiro colocado sobre o segundo. Há também outra mudança significativa, além de outro título ocupar o 3º lugar do ranking o número de obras relativas ao terceiro colocado aumentou em 2017, passando de 229.723 para 251.050.

Em 2017, ainda que as duas primeiras posições do ranking fossem as mesmas, há uma renovação expressiva nos títulos, de forma que o 4º e 5º colocados são títulos novos. Nesse sentido, a coleção 'Vontade de saber' que ocupava em 2014 a sexta posição passou para terceira em 2017, aumentando para 65% os demais títulos entre os primeiros cinco colocados, que são as novas coleções aprovadas para o PNLD de 2017. Foi possível notar a renovação dos títulos aprovados pelo PNLD, em 2014 apenas um dos títulos aprovados foi novamente selecionado. Já em 2017 foi possível notar um índice de renovação menor, uma vez que cerca de 35% dos títulos selecionados eram do programa.

**Tabela 4 – Ranking de livros mais distribuídos pelo PNLD no ano de 2017**

ITEM	CÓDIGO DA COLEÇÃO	NOME DA COLEÇÃO	CÓDIGO DO LIVRO	NOME DO TÍTULO	TIPO	QTDE DE EXEMPLARES	QTDE DE EXEMPLARES
1º	0126P17042	HISTÓRIA SOCIEDADE &	0126P17042006I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	L	923.792	3.387.161
			0126P1704	HISTÓRIA SOCIEDADE &	M	19.274	

		CIDADANIA	2006I	CIDADANIA			
			0126P1704 2007I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	L	860.997	
			0126P1704 2007I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	M	18.687	
			0126P1704 2008I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	L	798.121	
			0126P1704 2008I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	M	18.157	
			0126P1704 2009I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	L	730.539	
			0126P1704 2009I	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	M	17.594	
			0059P1704 2006I	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	L	478.724	
			0059P1704 2006I	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	M	10.356	
			0059P1704 2007I	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	L	450.295	
			0059P1704 2007I	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	M	10.047	
			0059P1704 2008I	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	L	423.984	
			0059P1704 2008I	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	M	9.818	
			0059P1704 2009I	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	L	388.596	
			0059P1704 2009I	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	M	9.542	
2º	0059P170 42	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA					1.781.362
			0054P1704 2006I	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	L	315.013	
			0054P1704 2006I	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	M	7.076	
			0054P1704 2007I	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	L	295.303	
			0054P1704 2007I	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	M	6.875	
			0054P1704 2008I	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	L	273.634	
			0054P1704 2008I	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	M	6.666	
			0054P1704 2009I	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	L	251.050	
			0054P1704 2009I	VONTADE DE SABER HISTÓRIA	M	6.487	
3º	0054P170 42	VONTADE DE SABER					1.162.4

ITEM	CÓDIGO DA COLEÇÃO	NOME DA COLEÇÃO	CÓDIGO DO LIVRO	NOME DO TÍTULO	TIPO	QTDE DE EXEMPLARES	QTDE DE EXEMPLARES
4º	0048P17042	PROJETO MOSAICO – HISTÓRIA	0048P17042006I	PROJETO MOSAICO	L	288.248	1.062.6
			0048P17042006I	PROJETO MOSAICO	M	6.377	
			0048P17042007I	PROJETO MOSAICO	L	271.462	
			0048P17042007I	PROJETO MOSAICO	M	6.250	
			0048P17042008I	PROJETO MOSAICO	L	249.357	
			0048P17042008I	PROJETO MOSAICO	M	6.021	
			0048P17042009I	PROJETO MOSAICO	L	229.059	
			0048P17042009I	PROJETO MOSAICO	M	5.856	
5º	0026P17042	HISTORIAR	0026P17042006I	HISTORIAR	L	219.441	801.674
			0026P17042006I	HISTORIAR	M	5.135	
			0026P17042007I	HISTORIAR	L	202.342	
			0026P17042007I	HISTORIAR	M	4.951	
			0026P17042008I	HISTORIAR	L	187.399	
			0026P17042008I	HISTORIAR	M	4.784	
			0026P17042009I	HISTORIAR	L	172.956	
			0026P17042009I	HISTORIAR	M	4.666	

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.4 FICHA DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

No apêndice B, constam as fichas de análise de cada livro didático, organizados em ordem cronológica.

A partir do tema estabelecido, bem como a revisão bibliográfica realizada durante este estudo, foi criada uma tabela de análise de conteúdos dos livros didáticos. O desenvolvimento da tabela tem como objetivo a organização e sistematização dos dados coletados

### 3.4.1 Coleção - Projeto Araribá

A coleção 'Projeto Araribá' organiza seus conteúdos de forma linear e cronológica, articulando a História do Brasil e História Geral. A estrutura de organização geral da coleção não faz com que a abordagem temática seja centralizada no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, permitindo a construção da cidadania.

A coleção valoriza as ações da formação cidadã, promovendo a percepção e o respeito às diferenças dos grupos que compõem a sociedade, inclusive das minorias. Destaca-se o vínculo estabelecido entre os conteúdos históricos com as problemáticas do presente, incentivando a compreensão dos problemas sociais e o respeito às distintas culturas e aos modos de vida. Há constantes referências à história ambiental, com conexões entre as ações do passado e o contexto atual. (PNLD, 2014, p.105)

Há ainda destaque sobre o uso de múltiplos suportes pedagógicos visuais e não visuais tais como: imagens, documentos, gráficos, etc. A construção do conhecimento se dá a partir dos problemas do tempo presente e suas articulações com o tempo, a sociedade, a política, a economia e a cultura. A coleção busca promover a formação cidadã. Para tanto, busca promover a consciência e o respeito às diferenças.

A obra dá visibilidade à pluralidade da condição humana – como a social, de gênero, religiosa, étnico-racial – contribuindo para ações de inclusão e de respeito às diferenças. Encontram-se as mulheres representadas em todos os volumes, por meio de variadas imagens e textos. Essa presença possibilita aos alunos compreender as especificidades das situações vividas por elas em distintos espaços e tempos históricos. Contudo, pela forma como são retratadas, ainda não se valoriza uma imagem emancipadora da mulher e de igualdade entre os gêneros. (PNLD, 2017, p.61)

As edições analisadas dessa coleção não fazem menção direta a temática dos direitos humanos, em relação às recorrentes violações cometidas durante a ditadura militar não há uma abordagem que considere a definição de direitos humanos estabelecida pela ONU. múltiplas ações passivas de se. A ausência da temática dos direitos humanos se faz presente também nas atividades propostas que não propõem reflexão sobre as violações cometidas. Cabe ainda destacar que em termos gerais a abordagem conferida à tortura, que é apresentada como resultado do endurecimento da ditadura, além disso, não são apresentados dados estatísticos relativos ao tema.

Em relação à CNV é importante considerar que as edições produzidas em 2007 e 2011 são anteriores à instituição da comissão. A 4ª edição estabelece diálogo com a CNV ampliando o espectro de grupos que sofreram com a repressão e as violações de direitos humanos ao apresentar estatísticas relativas ao extermínio de indígenas pela ditadura militar.

### **3.4.2 Coleção - História, Sociedade & Cidadania**

A coleção 'História, sociedade & cidadania' integra os conteúdos da história geral e da história do Brasil em uma perspectiva de tempo linear. Nas resenhas da coleção no edital de 2017 há o destaque da proposta pedagógica que preconiza a formação de sujeitos críticos.

A Proposta Pedagógica da coleção se caracteriza pela proposição de atividades diversificadas, que investem na leitura de textos e de imagens, ensejando a promoção da crítica e do pensar historicamente. O Livro do Estudante possibilita trabalhos com os conteúdos históricos, por meio de textos de historiadores, de pinturas, de documentos históricos, de fotografias e de outros elementos que permitem a expressão da proposta de História da coleção e, ao mesmo tempo, a aprendizagem histórica dos estudantes. Esse processo de apropriação dos conceitos estruturantes da disciplina é proposto de maneira gradual, do pouco complexo, no volume do 6º ano, para o mais complexo, no volume do 9º ano, acompanhando adequadamente o desenvolvimento etário e intelectual dos alunos e oportunizando espaços de aprendizagens significativas. (PNLD, 2017, p.108)

Além disso, há destaque para o uso de documentos e fontes históricas que têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades de escrita, leitura e interpretação. A resenha do PNLD de 2014 apresenta uma obra que está em consonância com os avanços historiográficos, disponibilizando um amplo acervo de documentos e fontes.

Em relação à formação cidadã, a obra é particularmente significativa no tratamento do tema da mulher e de questões relacionadas com gênero. Os recursos aos quais faz uso para tratar da diversidade social e histórica, de modo particular os recursos imagéticos e textuais, concorrem para realçar esse aspecto no contexto da sociedade contemporânea. (PNLD, 2014, p.56)

No tocante à cidadania, a coleção assume compromisso de apresentar abordagens capazes de proporcionar uma formação que dialogue com os valores democráticos e republicanos.

Quanto à Formação Cidadã, a coleção apresenta ao estudante a pluralidade das experiências sociais, com a perspectiva de diferentes escalas locais, nacionais e globais. A diversidade da sociedade brasileira é abordada de modo pertinente no conjunto da coleção. Ressalta-se que diferentes textos, principais e complementares, bem como ilustrações e atividades, combatem, principalmente, as desigualdades étnico-raciais, mas também são abordadas questões sociais e de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade mais tolerante e igualitária. (PNLD, 2017, p.109)

Em termos gerais as edições analisadas dessa coleção não fazem menção direta a temática dos direitos humanos e as recorrentes violações cometidas durante a ditadura militar. A ausência da temática dos direitos humanos se faz presente também nas atividades propostas que não propõem reflexão sobre as violações cometidas. Cabe ainda destacar que a abordagem conferida à tortura que é apresentada como resultado do endurecimento da ditadura, além disso, não são apresentados dados estatísticos relativos ao tema.

As edições analisadas, com exceção da edição de 2009 que foi produzida antes da instituição da CNV, não fazem menção à instituição da CNV além de não estabelecer diálogo com os avanços produzidos.

### 3.5 CONCLUSÃO DA ANÁLISE

As obras analisadas permitem compreender algumas permanências e rupturas na abordagem da ditadura militar e das violações de direitos humanos nos livros de história do 9º ano do ensino fundamental. De forma geral, foi possível perceber a ausência da abordagem relativa às violações de direitos humanos cometidas nas esferas políticas, sociais, econômicas e individuais durante a ditadura militar. Considera-se aqui a definição estabelecida pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, que consiste na garantia de direitos sociais, políticos e econômicos universais a todos os seres humanos, indiferente de nacionalidade, cor, gênero, religião ou orientação religiosa. A declaração está disponível para consulta no Anexo C (Declaração Universal dos Direitos Humanos).

A expressão 'educar para o nunca mais' foi cunhada no contexto das ditaduras na América latina e pressupõe um compromisso das nações na formação de sujeitos de direitos de modo a impedir que ocorressem novas experiências ditatoriais. Os esforços em ofertar uma educação capaz de promover a conscientização e a consolidação dos direitos humanos, contribuem para o surgimento da Educação em direitos Humanos (EDH) na qual o papel da educação seria o de ajudar a "construir uma sociedade democrática, fato que implica necessariamente educar indivíduos protagonistas de direito para todos" (Silva, 2011, p.8). Considerando a CNV como um importante passo da luta pela memória e justiça, importante para consolidação de uma sociedade democrática de fato e na afirmação dos DH é importante que a educação estabeleça diálogo com os avanços produzidos.

A definição de direitos humanos estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) permite um 'alargamento' na compreensão das violações cometidas durante a ditadura, para além da repressão e da tortura. Em termos gerais, as edições analisadas não abordam de forma explícita a temática dos direitos humanos. Além disso, a abordagem do tema tortura não estabelece relação com as discussões relativa aos DH. Essa ausência da temática dos DH não está relacionada somente com a abordagem da temática da tortura, mas também na supressão de direitos econômicos e políticos.

Em termos gerais, os livros didáticos apresentam a tortura como resultado do endurecimento da ditadura por meio do AI-5 em 1968. Ainda que seja considerado elemento fundamental para compreensão da ditadura, apresentado ainda na introdução, o tema em questão aparece de forma breve e pontual nas seis edições, sem apresentação de estatísticas ou informações complementares que permitam ao aluno compreender o alcance das formas e estratégias de repressão adotadas pelo governo. A temática dos direitos humanos aparece na 4ª edição do livro 'Projeto Araribá', ao mencionar o Projeto Memória do Movimento Estudantil, grupo que luta pelo esclarecimento das circunstâncias das violações cometidas, prezando pela verdade e justiça.

Ainda em relação às violações de direitos humanos das seis coleções analisadas, apenas a 4ª edição do livro 'Projeto Araribá' faz referência a CNV e seus avanços, no universo de pesquisa isso representa 16,66%. Considerando o PNLD

de 2017 e exigência na atualização das coleções é possível afirmar que em relação à ditadura militar apenas uma das coleções analisadas atende a este critério ao abordar a repressão e o extermínio indígena. Cabe indagar sobre a seleção deste aspecto específico da CNV. É possível que a Lei 11.645 que estabelece a obrigatoriedade na abordagem da temática da história indígena nos livros e história aprovados pelo PNLD tenha sido fator relevante na seleção deste tema em detrimento dos outros possíveis.

Quando analisamos a relação entre os livros didáticos e outras iniciativas de divulgação das violações de direitos humanos durante a ditadura militar tais como: Projeto Brasil Nunca Mais, os resultados não são muito diferentes. O projeto em questão foi uma iniciativa que resultou na publicação de um livro e um relatório em 1985 que revelaram a gravidade das violações de direitos humanos cometidas durante a ditadura. Considerando o ano de publicação deste relatório e a importância destas informações para compreensão do período, era de se esperar que todas as edições abordassem os dados publicados. Dentre as seis coleções analisadas, apenas a 3ª Edição do 'Projeto Araribá' menciona tal iniciativa, porém sem fornecer dados e informações complementares.

A partir da análise dos livros selecionados foi possível constatar quase uma lacuna em relação à abordagem das violações dos direitos humanos durante a ditadura. Considerando a importância da educação para a consolidação de uma sociedade democrática e nos esforços em impedir uma nova experiência autoritária, tornou-se importante a elaboração de uma sequência didática capaz de abordar a temática dos direitos humanos relacionando-a a seus múltiplos aspectos.

## CAPITULO 4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esse capítulo pretende compreender as sequências didáticas no contexto da sala de aula. Inicialmente, é fundamental entender as sequências como um trabalho sistemático, como uma forma do docente organizar os conteúdos e as atividades em torno de um eixo temático. Este estudo apresenta como produto uma sequência didática que relaciona as violações de direitos humanos e a ditadura militar.

### 4.1 DEFINIÇÕES

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de história atualmente consiste em levar os alunos a refletirem criticamente acerca da sociedade, em um contexto marcado pelo crescimento de tendências e movimentos que obliteram direitos conquistados em nossa democracia. O movimento ‘Escola sem Partido’ pode ser tomado como apenas um desses exemplos. Nesse sentido, tornou-se ainda mais desafiador propor que os alunos reflitam para além de suas posições políticas e ideológicas, o que faz das sequências didáticas ferramentas fundamentais aliadas ao professor por permitir a criação de múltiplas situações de aprendizagem. A sequência didática (SD) pode ser definida como um planejamento que pressupõe atividades sistemáticas organizadas a partir de um eixo temático determinado pelo professor. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A seleção do tema é aspecto fundamental na elaboração de uma sequência, é por meio dos conhecimentos prévios, do contexto<sup>9</sup> e do planejamento que o docente seleciona os conteúdos e habilidades mais significativas para os alunos. Embora haja similaridades com o planejamento de aula, a sequência didática se diferencia principalmente pela duração e pela multiplicidade de recursos, atividades e estratégias utilizadas. Segundo Schmiedecke, Silva e Silva (2017), o que acontece na sequência didática é que há etapas que são comuns ao plano de aula, como por exemplo, objetivo, materiais a serem usados e avaliações. Para despertar os conhecimentos próprios dos alunos, há que se utilizar estratégias – “métodos de

---

<sup>9</sup> A expressão refere-se ao contexto escolar, considerando as aptidões e necessidade dos alunos e também o contexto externo considerando questões culturais, sociais e políticas. (Apontamentos da autora deste estudo)

abordagem” (2011, p. 5). Já segundo Leal (2013, p.7) a sequência didática se diferencia pela amplitude “[...] é mais amplo por abordar várias estratégias de ensino e aprendizagem e por ser uma sequência de vários dias”.

A elaboração de uma sequência pressupõe o encadeamento de práticas e intervenções de forma a criar situações de aprendizagem, permitindo o avanço cognitivo e a apropriação dos conteúdos propostos pelos docentes. Nesse sentido, é necessário considerar cada aluno, segundo sua individualidade e ao mesmo tempo a multiplicidade característica da sala de aula, o que implica o uso de diversos gêneros textuais e suportes pedagógicos, garantindo o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades. Segundo Amaral (s/d) “(...) outra vantagem desse tipo de trabalho é que a leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende”.

Para ensinar os alunos a dominarem um determinado tema, a sequência didática propõe um desenvolvimento gradual, passo a passo. Segundo Nemirovsky (2011, s/p) "a sequência didática será constituída por um amplo conjunto de situações com continuidade e relações recíprocas". Ao organizar uma sequência didática, o docente planeja diversas etapas nas quais é possível explorar diversos aspectos e características do tema em questão. Para compreender as características da sequência didática, é essencial compreender quais são os seus objetivos para que seja possível atingir os resultados estabelecidos pelo docente durante a prática didática.

## 4.2 OBJETIVOS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O uso de recursos didáticos é fundamental ao trabalho docente. Para tanto é fundamental que o professor compreenda os objetivos propostos para cada recurso. As sequências didáticas têm o objetivo de propor a reflexão crítica acerca de um conteúdo além de proporcionar situações de aprendizagem em torno de um tema. Embora haja objetivos específicos, existem múltiplos modelos que podem ser empregados nas sequências.

A escolha do modelo de sequência didática a ser utilizado está relacionada aos objetivos que o docente pretende alcançar diante das necessidades dos alunos. Independentemente do modelo escolhido, em uma perspectiva

sociointeracionista<sup>10</sup> tais objetivos e necessidades são baseados nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas) – lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nessa perspectiva, a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento. (PESSOA, s/d)

A avaliação consiste em uma atividade necessária a toda ação que tem como objetivo provocar transformações. Nessa perspectiva, o uso da avaliação consiste em um elemento essencial no processo ensino/aprendizagem. Entretanto, o tipo de aprendizagem influi na construção e conseqüentemente nos objetivos e nas avaliações propostas. Por isso, a seqüência didática se propõe a romper com a aprendizagem repetitiva e memorialística por conduzir os alunos a uma reflexão e apreensão acerca do conteúdo proposto na seqüência didática, sendo capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa se distingue por duas características, a primeira é que seu conteúdo pode relacionar-se de um modo substantivo, não arbitrário, ao pé da letra, com os conhecimentos prévios do aluno, e em segundo é que este há de adotar uma atitude favorável para tal tarefa, dotando de significado próprio os conteúdos que assimila. (MADRUGA, 1990 p.83)

A teoria de aprendizagem de David Ausubel (1963), propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam considerados e valorizados. Nesse sentido, o docente deve utilizar múltiplos recursos que permitam uma aprendizagem prazerosa, o que permite que o novo conteúdo seja incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquira significado para ele a partir de seu conhecimento prévio. Nesse sentido, a seqüência didática é um recurso capaz de proporcionar este tipo de aprendizagem uma vez que consiste em seu objetivo proporcionar a apropriação dos conteúdos de modo que conhecimentos adquiridos

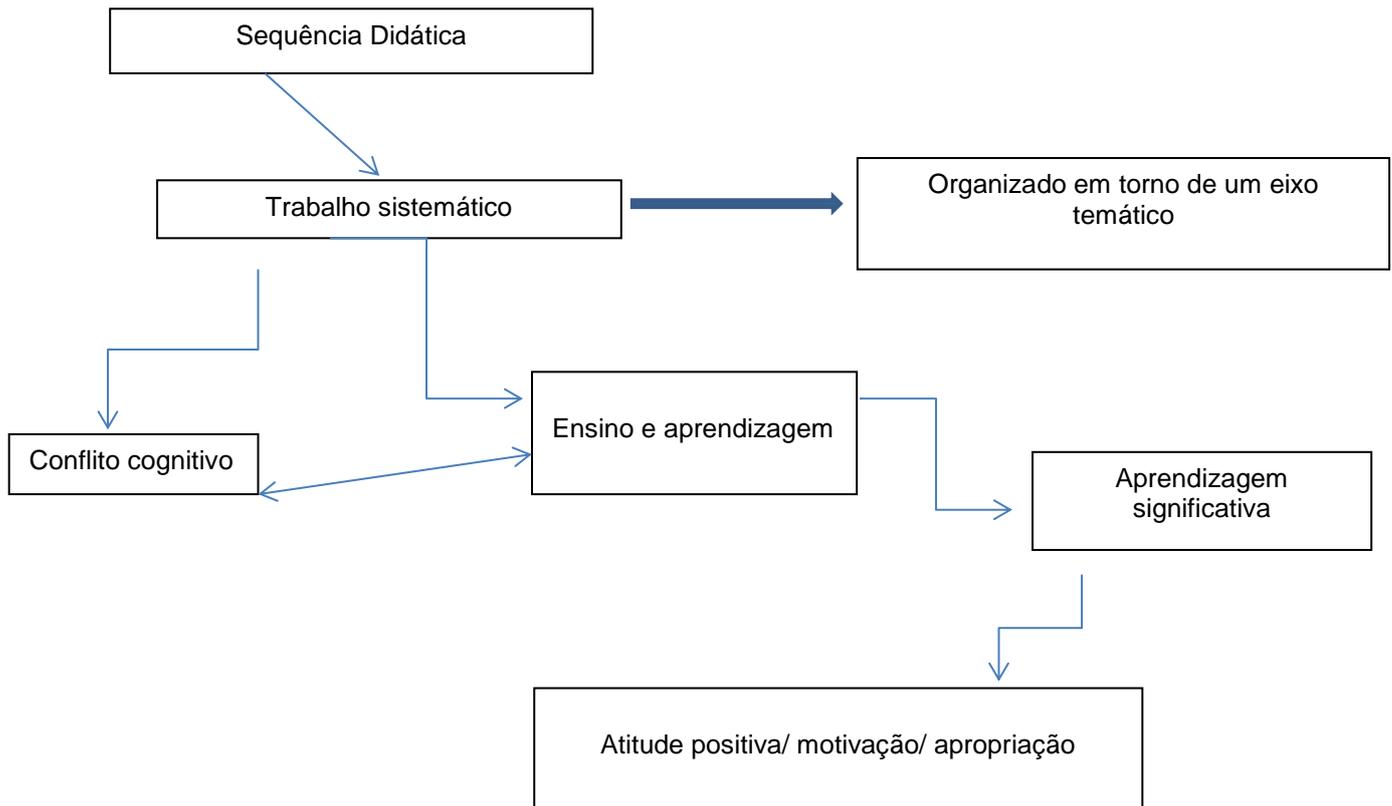
---

<sup>10</sup> Vygotsky entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido (RESENDE, 2009). Por isso, sua teoria ganhou o nome de socioconstrutivismo, sendo também denominada sociointeracionismo. É importante afirmar que essa interação entre homem e meio é considerada uma relação dialética, já que o indivíduo não só internaliza as formas culturais como também intervém e as transforma (RESENDE, 2009). Sua obra tem como temas centrais o desenvolvimento humano e a aprendizagem – dois processos indissociáveis que se constituem reciprocamente (RESENDE, 2009). (ROMERO, Priscila. 2015)

sejam levados à vida dos estudantes e não somente no momento da aula ou da avaliação.

A sequência didática deve ser elaborada de forma a sistematizar o trabalho docente em torno de um eixo temático, conforme demonstrado na **Figura 1**

**Figura 1 – Sequência didática**



### 4.3 ETAPAS DE PLANEJAMENTO

A sequência didática pode ser um material de apoio ao professor, entretanto para que esse material consiga atingir os objetivos propostos e que seu uso seja proveitoso para o ensino e aprendizagem, é necessário seguir etapas de planejamento. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a estrutura base de uma SD constitui: Seção de abertura, produção inicial ou diagnóstica, os módulos e, por fim, a produção final. A seção de abertura consiste na apresentação do objeto de estudo. Segundo Araújo (2013) nessa etapa o docente apresenta aos alunos uma descrição detalhada das atividades a serem realizadas. A **Figura 2** abaixo apresenta as etapas de elaboração de uma SD:

**Figura 2 – Etapas da Sequência Didática**



A produção inicial é a etapa na qual o professor faz um breve diagnóstico das habilidades já adquiridas pelos alunos. É nesse momento que é possível realizar ajustes entre o planejamento elaborado e as aptidões dos alunos. Essa etapa é fundamental para que a SD consiga proporcionar ambiente propício a uma aprendizagem significativa, por meio do ajuste do planejamento aos conhecimentos prévios dos discentes.

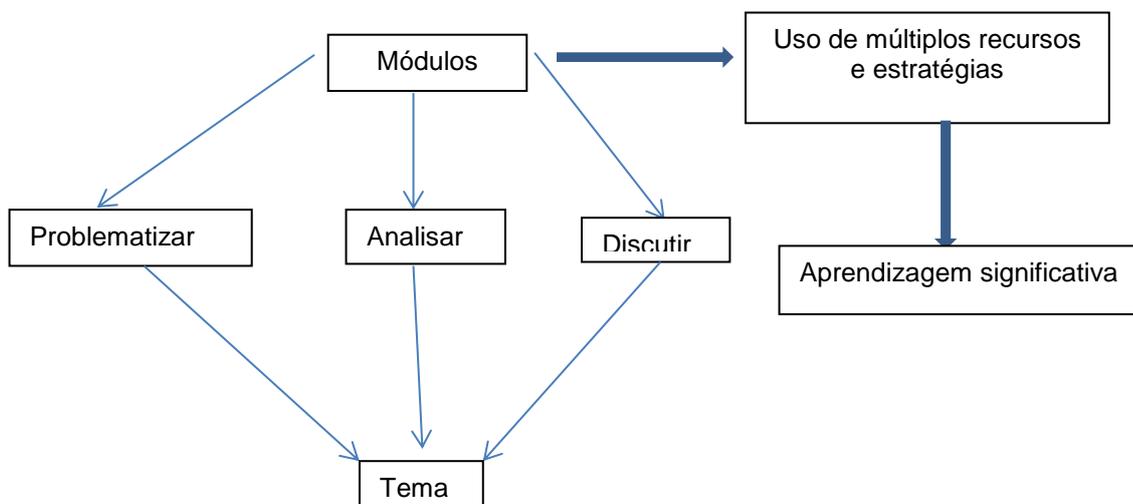
A escolha do modelo de sequência didática a ser utilizado está relacionada aos objetivos que o docente pretende alcançar diante das necessidades dos alunos. Independentemente do modelo escolhido, em uma perspectiva sociointeracionista tais objetivos e necessidades são baseados nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas) – lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nessa perspectiva, a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento. (PESSOA, sd)<sup>11</sup>

Após a etapa da produção inicial, têm início os módulos em que são desenvolvidas as atividades e intervenções planejadas inicialmente. O planejamento dos módulos está relacionado aos objetivos específicos estabelecidos pelo professor. Entretanto, de forma geral, os módulos devem promover a análise, discussão e problematização da temática a ser desenvolvida. Ao considerar as habilidades a serem desenvolvidas durante a SD, surgem diversas propostas utilizando múltiplas estratégias e suportes pedagógicos.

A **Figura 3**, a seguir, aponta os objetivos necessários à elaboração dos módulos de uma SD:

<sup>11</sup> Idem nota 11

**Figura 3 – Objetivos para elaboração dos módulos**



Após o desenvolvimento dos módulos, tem início a etapa de produção final em que o aluno põe em prática os conhecimentos e habilidades adquiridas, nesse momento o professor avalia o progresso dos alunos. É importante considerar que esse momento de avaliação não está relacionado apenas ao desempenho dos alunos, mas também ao percurso didático e às estratégias escolhidas pelo professor. Assim, pode-se dizer que este momento consiste também em uma atividade de autoavaliação.

[...]o trabalho se concentra nos módulos (também chamados de oficinas por outros autores que seguem esses mesmos princípios) constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo. O número dos módulos varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio que os alunos já têm sobre o mesmo. (ARAÚJO, 2013, p.323)

Cabe destacar que a sequência didática não se constitui apenas em uma forma de planejamento, mas sim na condução metodológica baseada em uma série de fundamentos teóricos de ensino e aprendizagem.

A sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será focado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da sequência didática. (PESSOA, s/d)<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Idem Ibidem nota 11.

## **CAPÍTULO 5 PRODUTO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA - DIREITOS HUMANOS E DITADURA MILITAR**

A sequência didática surge como produto deste estudo, premissa do curso Mestrado Profissional em Educação, o qual possui como objetivo a elaboração de produtos educacionais ao final do processo de formação. Considerando o contexto atual de reprodução de memórias positivas sobre a ditadura, bem como a importância de proporcionar uma educação capaz de convergir para a criação de uma cultura democrática baseada em valores de paz e respeito, urge a necessidade de promover a conscientização e de um amplo debate sobre os direitos humanos.

Segundo Silva (2011), o Brasil vive atualmente um quadro de sistemática violação de direitos humanos por meio da violência, discriminação, opressão decorrentes da ação do estado e dos órgãos de policiamento. Para a consolidação de uma sociedade democrática é importante o desenvolvimento de uma educação voltada para as conquistas e para a conscientização dos direitos. A partir disso torna-se necessário a elaboração de uma sequência didática capaz de abordar a questão dos direitos humanos e as violações cometidas durante a ditadura. Essa sequência tem a sua concepção e desenvolvimento orientados pela Declaração Universal dos Direitos dos Humanos estabelecida pela ONU/1948, é a partir dessa definição que serão estabelecidos os temas a serem trabalhadas.

### **5.1 OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

- Traçar a trajetória histórica da consolidação dos direitos humanos;
- Adquirir conhecimentos conceituais sobre: direitos humanos, censura, tortura, restrição de direitos políticos e econômicos;
- Descrever os tipos de violações de direitos humanos cometidas durante a ditadura militar;
- Proporcionar a apropriação dos conhecimentos produzidos pela CNV;
- Estimular o posicionamento crítico dos alunos frente às questões atuais.

Para desenvolver a sequência didática é recomendável que o professor tenha noções sobre

- A consolidação histórica dos direitos humanos;
- Ditadura Militar; Relatório da Comissão Nacional da Verdade;
- Conceito e noções sobre democracia.

### 5.1.2 – Características Da Sequência Didática

**Público Alvo:** Alunos do 9º Ano e alunos do Ensino Médio

**Duração da sequência didática:** aproximadamente 6 h/a aulas de cinquenta minutos.

#### **Etapas da sequência**

As etapas da sequência didática estão organizadas na tabela seguir para facilitar o entendimento dos momentos.

**Tabela 11 – Síntese da sequência didática**

MOMENTOS	TEMA	AULA	DURAÇÃO
Momento 1	Consolidação histórica e conceito de Direitos Humanos e apresentação da CNV	1 aula	50 minutos
Momento 2	Tortura, Repressão e Direitos Humanos	2 aulas	50 minutos
Momento 3	Censura, repressão moral e direitos humanos	1 aula	50 minutos
Momento 4	Supressão de direitos econômicos e direitos humanos	1 aula	50 minutos
Momento 5	Supressão de direitos políticos e direitos humanos	1 aula	50 minutos

Para dar início à sequência proposta é necessário que haja uma introdução, na qual haja a contextualização do período a ser trabalhado pelo docente. É um momento fundamental para que o docente possa mapear as ‘visões’ sobre a ditadura militar e caso seja necessário fazer adaptações e ajusta na sequência proposta de acordo com as especificidades do contexto em que está atuando.

### 5.1.3 – Momentos Da Sequência Didática

#### **Aula1 – Consolidação histórica dos direitos humanos**

**Duração:** 50 minutos

**Objetivos:** Mostrar que a ideia de direitos humanos e universais foi historicamente construída, apresentando os principais momentos e artigos da declaração universal dos direitos humanos.

**Metodologia:** (1) *Brainstorming* com aos alunos buscando elaborar uma definição coletiva, nesse momento é fundamental que o professor perceba as concepções de direitos humanos que vão surgir para problematiza-las nos próximos passos. (2) Apresentar um breve retrospecto da história dos direitos humanos, nesse momento é fundamental a problematização sobre a universalidade ao longo da história até a atualidade. (3) Apresentação da Declaração Universal de direito, problematizando o respeito e a garantia desses direitos ao longo da história e atualmente.

O (A) professor (a) apresentará para os alunos a questão dos direitos humanos, reportando o contexto de formação e fazendo um breve histórico da formação e consolidação dos DH ao longo da história, considerado o contexto pós II Guerra Mundial. Após essa etapa, o (a) docente deve apresentar a declaração universal dos direitos humanos na íntegra, fazendo a análise dos principais artigos contidos no texto com os alunos. É importante que o professor explique a universalidade destes direitos traçando paralelos com violações de direitos que ocorrem ao longo da história. Ao fim deste momento, o docente deve solicitar que os alunos façam individualmente duas listas: Uma lista deverá conter os direitos mais violados no Brasil atualmente, junto das possíveis soluções propostas pelos alunos; a segunda lista deve ser pessoal, na qual o aluno deverá registrar quais dos seus direitos estão sendo violados. Após a elaboração das listas ocorrerá um momento de socialização das mesmas, relativas ao Brasil, havendo debate de ideias e soluções possíveis. Embora, haja a possibilidade de compartilhar as listas individuais sugere-se que não haja obrigatoriedade. Nesse momento o professor deverá fazer o resgate das iniciativas que buscaram esclarecimento das violações cometidas durante a

ditadura-militar, enfatizando a criação da CNV e apresentando o relatório e os temas abordados em cada capítulo.

## **Aula 2: Tortura, Repressão e Direitos Humanos**

**Duração:** 100 minutos

**Objetivos:** Compreender a tortura como uma prática corriqueira em interrogatórios; demonstrar os grupos que sofreram com a violência da ditadura, tais como: camponeses, religiosos, militares de oposição, indígenas, homossexuais. Compreender os discursos legitimadores da tortura, problematizar a noção que a ditadura inventou a *tortura* e que sua prática está restrita àquele contexto histórico.

**Metodologia:** (1) Apresentação da tortura a partir do artigo 5º da Declaração Universal dos direitos humanos “Ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.”. (2) Definição coletiva a respeito da noção de ‘subversão’, problematizando sua construção e aplicação. (3) Apresentação das estatísticas de mortos e desaparecidos. (4) Apresentação dos tipos mais comuns de tortura. (5) Apresentação das violações de direitos humanos dos direitos dos seguintes grupos: (camponeses, religiosos, militares de oposição, indígenas, homossexuais, violência de gênero, etc.). (6) Discussão acerca da colaboração dos civis com a ditadura.

O (A) professor (a) apresentará aos alunos a questão da tortura a partir da Declaração Universal dos direitos humanos, nesse momento é fundamental a discussão sobre o monopólio da força pelo Estado os limites para o seu exercício. O docente fará uma discussão sobre a noção de ‘subversão’ demonstrando que essa concepção está associada a um posicionamento político. Para dar continuidade a sequência, as estatísticas de mortos e desaparecidos devem ser apresentadas e problematizadas, de forma refletir sobre a representatividade dos números. Em seguida, o (a) professor (a) apresentará aos alunos os tipos mais comuns de tortura, para esse momento é interessante o uso de fontes como, por exemplo, o depoimento de Rose Nogueira para CNV, aproveitando para discutir violência sexual como forma de tortura e seus impactos físicos e psicológicos. O próximo passo consiste na apresentação das violações de direito humanos de grupos específicos,

considerando o tempo disponível para o tema, o docente deverá selecionar pelo menos três grupos a serem abordados, sugere-se: as violações relativas aos militares de oposição, a violência de gênero e as violações cometidas com os indígenas. No fechamento deste momento, o docente deverá apresentar os casos de financiamento de centros de tortura por civis. A atividade deste bloco consiste em pedir aos alunos para identificar, na atualidade, situações que violem o artigo 5º da Declaração Universal dos direitos Humanos bem como as práticas de tortura.

### **Aula 3: Censura, repressão moral e direitos humanos**

**Duração:** 50 minutos

**Objetivos:** Apresentar a censura a partir do artigo 21º da Declaração Universal de direitos Humanos “Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e de expressão; este direito inclui a liberdade de manter opiniões sem interferência e de procurar, receber e transmitir informações e ideias através de qualquer meio [...]”. Compreender a importância da liberdade de expressão e de consciência, perceber a censura como característica de governos autoritários. Identificar as formas que a censura se manifesta no contexto atual. Compreender a importância das redes sociais para democratização das informações.

**Metodologia** (1) Definição do termo censura, a partir do 21º artigo trazendo exemplos atuais. (2) Apresentação do artigo ‘ Cartas para censura’ e a partir dela discutir os tipos de censura existentes durante a ditadura (3) Discussão acerca da importância da liberdade de expressão para consolidação do regime democrático (4) Solicitação, para os alunos, de hipóteses que justifiquem o motivo da liberdade de expressão ser considerada um direito humano. (5) Discussão sobre uso da Internet na atualidade, direcionamento em sites de pesquisa e formas de censura nas redes sociais.

O (A) professor (a) apresentará aos alunos a questão da censura a partir da Declaração Universal dos direitos humanos, nesse momento é fundamental a discussão sobre a liberdade de expressão e os seus limites diferenciando discurso de ódio, apologia às violações dos direitos humanos, entre outros. Apresentar a partir do artigo as formas de censura durante a ditadura militar, bem como as estratégias utilizadas para burlá-la, é fundamental que o docente mobilize recursos

variados tais como: jornais, letras de música, peças de teatro filmes entre outros. Nesse momento, os discentes devem levantar hipóteses sobre a importância da liberdade de expressão para a democracia, após esse levantamento as ideias devem ser compartilhadas e debatidas pela turma. O encerramento consiste em uma discussão sobre a liberdade de expressão nos tempos das redes sociais, considerando as formas de manipulação de informação e da censura na Internet. A atividade deste módulo propõe que o docente, distribua para os alunos trechos do texto “ Prezada censura: cartas para Censura” solicitando que os discentes estabeleçam paralelos entre as cartas e as iniciativas pró censura na atualidade.

#### **Aula 4: Supressão de direitos econômicos e direitos humanos**

**Duração:** 50 minutos

**Objetivos:** Apresentar a censura a partir do artigo 25º da Declaração Universal de direitos Humanos ‘Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários [...]’ Compreender os impactos do milagre econômico para a sociedade brasileira. Analisar as permanências do projeto econômico proposto pelos militares.

**Metodologia** (1) Explicação sobre a importância dos direitos econômicos para os direitos humanos. (2) Explicação sobre a política econômica adotada pelos militares (3) Apresentação da relação entre o ‘Milagre econômico e o apoio à ditadura militar (4) Apresentação de um paralelo entre os planos econômicos traçados durante o período em questão e a atualidade.

O (A) professor (a) apresentará aos alunos o artigo 25º, explicando a importância dos direitos econômicos ao pleno exercício da cidadania para consolidação de valores democráticos tais como: igualdade. O docente deve apresentar os planos econômicos criados, explicitando o projeto de sociedade traçado. É fundamental que o docente relacione os resultados da economia e o apoio do regime, explicando as características do Milagre econômico por meio de charges. Traçar paralelos entre a política econômica ‘reformista’ e os projetos do período em questão. A atividade

deste módulo consiste na elaboração de quadro comparativo da política econômica durante a ditadura e a atual.

### **Aula 5: Supressão de direitos políticos e direitos humanos**

**Duração:** 50 minutos

**Objetivos:** Apresentar a supressão de direitos políticos a partir dos atos Institucionais. Compreender os instrumentos legais utilizados para 'criação' da ditadura. Discutir o bipartidarismo, a oposição consentida e a aparência de 'democracia' atribuída ao regime. Apresentar os impactos da ditadura na constituição de 1988, bem como os instrumentos de proteção do poder criadas. Discutir o exercício do direito político na atualidade.

**Metodologia** (1) Explicação sobre a relevância dos direitos políticos para os direitos humanos. (2) Apresentação dos instrumentos legais utilizados para aumentar os poderes do legislativo (3) Discussão da adoção do bipartidarismo e atuação da oposição consentida (4) Compreensão do impacto da ditadura na constituição de 1988 e criação de leis protetivas aos representantes do poder legislativo.

O (A) professor (a) deverá discutir com os alunos acerca da importância da garantia e do livre exercício de direitos políticos. É interessante que o docente faça uma breve retrospectiva política do Brasil, lembrando os fatos e conquistas políticas mais relevantes. O (A) professor (a) apresentará para os alunos os atos institucionais criados durante a ditadura militar, explicando o conteúdo de cada um deles explicitando a centralização do poder nas mãos do presidente. Além disso, é fundamental uma discussão sobre o bipartidarismo e as formas de atuação de oposição focadas na intencionalidade dos militares. É fundamental compreender os impactos da ditadura militar na elaboração da constituição de 1988, considerando os instrumentos jurídicos adotados para a proteção de representantes do executivo e legislativo. A atividade deste módulo consiste na elaboração de um debate acerca dos instrumentos de proteção aos políticos na Constituição de 1988 com objetivo de evitar novas experiências autoritárias em contraste com o uso e aplicação destes instrumentos na atualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual marcado pela reprodução de memórias positivas sobre a ditadura militar foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo, que propôs analisar a abordagem conferida à temática dos Direitos Humanos, especificamente, a *tortura*, durante o período da Ditadura Militar, a partir do material aprovado no guia do PNLD, entre os anos de 2011 a 2017 para os 9<sup>os</sup> anos das séries iniciais do Ensino Fundamental II.

Durante esta pesquisa nos livros didáticos foi possível notar um relativo avanço nas abordagens sobre a ditadura militar, na delimitação do universo pesquisado composto por seis coleções analisadas. Dessas, apenas uma contempla os avanços produzidos pela CNV, o que representa 16,66%. A 4<sup>a</sup> edição da coleção 'Projeto Araribá' lançada em 2014 contempla a CNV ao ampliar o espectro de grupos que sofreram com as violações de direitos humanos abordando a relação entre os indígenas e a ditadura militar. A 5<sup>a</sup> análise comparativa permitiu uma percepção mais crítica quanto conteúdo dos livros. A crítica se refere à abordagem do tema uma vez que os conteúdos históricos relativos ao tema devem ultrapassar a abordagem factual, proporcionando uma visão interpretativa dos alunos em relação aos conteúdos, além permitir a apropriação de discussões acadêmicas relativas ao tema.

Em relação à questão dos direitos humanos foi possível notar nas coleções analisadas que muitas vezes não há menção aos DH, a ausência não se relaciona somente à sua menção direta, mas também no que tange a abordagem das violações cometidas durante a ditadura. Se considerarmos a definição de direitos humanos criada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos/ONU é possível ampliar a compreensão acerca das violações cometidas durante a ditadura militar incluindo: supressão de direitos econômicos e políticos, da liberdade de expressão e as práticas de tortura e repressão, temas estes propostos no produto didático, resultado deste trabalho.

É urgente alargar as definições de direitos humanos e conseqüentemente das suas violações, buscando promover a consciência em todos os setores da sociedade dos direitos que lhes foram assegurados. É fundamental promover a esclarecimento sobre a ditadura militar para que nunca mais exista um governo que

atue à revelia de direitos historicamente conquistados. Buscou-se ao elaborar esse trabalho a colaboração com o debate acerca da temática aqui discutida, além fornecer aos docentes um produto técnico que ofereça suporte para os professores.

Para além da abordagem dada à questão dos direitos humanos neste trabalho, é fundamental suscitar a discussão acerca da apropriação e abordagem dos direitos humanos na educação básica e nos livros didáticos. Além de fomentar o debate, o estudo em questão busca relacionar os avanços historiográficos produzidos pela CNV com o ensino de história. O que permite que os professores se apropriem do conhecimento produzindo, levando-o até as escolas e permitindo uma alteração em suas práticas educacionais e estratégias didáticas. Segundo os manuais educativos como os PCNs o objetivo do ensino de história é promover o pensamento crítico e o exercício da cidadania, entretanto, existe uma série de limitações que dificultam a conquista desses objetivos.

Nesse sentido, é necessário potencializar as discussões relativas à inclusão da educação em direitos humanos na educação básica e nos livros didáticos de forma a elaborar estratégias teórico-metodológicas. Considerando o contexto atual, em que crise política demanda consciência e engajamento dos brasileiros, fica clara a necessidade de promover a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar na defesa dos próprios direitos e dos direitos coletivos. Para que haja a consolidação da democracia é fundamental o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Contexto no qual a educação e os múltiplos elementos que a constituem precisam assumir o compromisso com a formação de atores políticos, críticos e conscientes do papel que desempenham na sociedade.

Quando iniciei a pesquisa, imaginei que não encontraria referência sobre os trabalhos desenvolvidos pela CNV. Como a Ditadura Militar foi e ainda é alvo de disputas de memória imaginei que haveria um silenciamento em relação ao tema por parte dos autores. Entretanto, nos levantamentos iniciais, pude constatar a inclusão de informações sobre os trabalhos desenvolvidos pela CNV, esse material contribui para o resgate de memórias sobre a ditadura militar. Apesar de haver a inclusão em uma das edições, foi possível notar que nas edições analisadas reativas ao PLND de 2017 não há inclusão da CNV, o que demonstra um desinteresse em relação aos avanços produzidos.

O tema deste trabalho se constitui em um campo extremamente amplo, há ainda muitas abordagens e possibilidades de pesquisa e investigação quando consideramos o contexto político atual, bem como os passos necessários para a consolidação dos direitos humanos no Brasil. Ainda que este trabalho tenha respondido às questões elaboradas, é fundamental a continuidade do debate e do diálogo sobre as questões relativas aos direitos humanos e à educação, principalmente frente ao contexto atual repleto de desafios a serem enfrentados pela sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Heloísa. Sequência didática e ensino de gêneros textuais. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>> Acesso em dez 2017

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre, Artmed, 1989.

ARAÚJO, Cinthia. EDUCAR PARA “O NUNCA MAIS”: ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/5289/4228>> Acesso em 19 de julho de 2017.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, jan/jul 2013. Disponível em <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/46/texto%201%20Aula%2005.pdf>> Acesso em jan de 2018

AUSUBEL, David P. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>> Acesso em dez de 2017.

BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. A sequência didática e o gênero discursivo artigo de opinião: reflexões sobre o ensino da língua portuguesa. Revista Digital Ave Palavra. Edição Especial. Campus de Alto Araguaia. Agosto de 2012. Disponível em <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/Esp0812/artigos/barbosa.pdf>> Acesso em jan de 2018

BAUER, Caroline Silveira. Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e de reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. Revista de história da UFES. nº. 32, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/8371/5948>> acesso em jan de 2018.

BAUER, Caroline Silveira. Os muitos tempos da Comissão Nacional da Verdade: distintas temporalidades do debate legislativo sobre a criação da comissão. In: XXVIII Simpósio Nacional de História. 2015. Florianópolis, SC. Disponível em : <[http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426718747\\_ARQUIVO\\_textoanpuh.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426718747_ARQUIVO_textoanpuh.pdf)> acesso jan 2018.

BARROS, José D' Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. MOUSEION, vol. 3, n.5, jan-jul/2009

BITTENCOURT, Circe & NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). O ensino de História e a Criação do Fato. São Paulo: Contexto, 1988, p.73-92.

BENTO. Antônio V. Bento, A. Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII, p.40-43. Abril: 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo, Editora Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. Práticas de leituras em livros didáticos. Revista da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo. Impresso) (Cessou em 1998. Cont. ISSN 1517-9702 Educação e Pesquisa (USP. Impresso), São Paulo, v. 22, n.1 jan/jun, p. 89-110, 1996.

BITTENCOURT, C. M. F. Livro Didático de História: práticas e formação docente. In: Dalben, Angela et ali. (Org.). Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: ensino de história. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 6, p. 544-565.

BRANCO, Rodrigo; LIMA, Lucia Ceccato. Prática dos professores frente ao currículo oculto: aula para além do planejado no ensino da matemática In: XII Congresso Nacional de Educação, Paraná, out 2015. Disponível em:<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20718\\_9780.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20718_9780.pdf)>

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação. Ranking das coleções mais distribuídas 2014. Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação. Ranking das coleções mais distribuídas 2017. Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>.

BRITTO. Luiz Percival Leme. Livro didático e autonomia docente. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2º sem. 2002.

CARTROGA, Fernando. Memória e História. In: Pesavento, Sandra Jataly(org.).Fronteiras do Milênio. Editora da Universal Federal do Rio Grande do Sul, 2001.p. 43-68.

CATROGA, Fernando. Memória, história e historiografia. Coimbra: Quarteto, 2001.

CERRI, Luís. Ensino de história e consciência histórica. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2011

CITRON, Suzanne. Ensinar História hoje a memória perdida e reencontrada. Lisboa, Editora Livros, Belo Horizonte, 1990.

COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos, Livraria Saraiva, São Paulo,2012.

COUTINHO, Francisco Ângelo; SILVA, Francisco Augusto Rodrigues e. Sequências didáticas: propostas, discussões e reflexões teórico-metodológicas. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2016.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Nº 135, sexta-feira, 13 de julho de 2012. Disponível em: <<https://e-diariooficial.com/diario-oficial-da-uniao-dou/>> Acesso em 19 de Jul 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GADOTTI, Moacir. Escola sem Partido, uma escola a favor da indiferença. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/escola-sem-partido-uma-escola-a-favor-da-cultura-da-indiferenca/>> Acesso em 19 de Jul 2016

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; Pinto Jr, Arnaldo. Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 2013.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Livro Didático e o ensino de história: caminhos de pesquisa. In: Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 2013. P.13-34.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre a memória social. In: GONDAR, Jô & DODEBEI, Vera. (orgs.). O que é memória social? Rio de Janeiro: Contra capa, 2005.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 08, número 13. 2008. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/morpheusonline/numero13-2008/jogandar.htm>> Acesso em out 2017

HERMETO, M.; PEREIRA, Mateus. O ensino de história entre trajetórias e epistemologias: o desafio cotidiano de articular teoria e prática na formação do professor de história. Saeculum (UFPB), v. 1, p. 337-351, 2012

HERMENTO, Míriam. Um estudo sobre causalidade no ensino de História Mestrado em Educação. Dissertação. UFMG, Belo Horizonte: 2002

JELIN, Elizabeth; HERSHBERG, Eric. Construindo a democracia: Direitos humanos, cidadania e sociedade na América Latina. Editora Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro, Editora PUC Rio, 2006.

LEAL, Cristianni Antunes. Vamos brincar de quê? os jogos cooperativos no ensino de ciências. Dissertação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. 2013

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 4ed. Editora da UNICAMP, Campinas, 1990.

LLARENT, José Antônio. A era da pós-verdade: realidade versus percepção, Revista UNO, nº 27, 2017. SP, 2017.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. HISTÓRIA E CIDADANIA por que ensinar história hoje? In: Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro, Editora Casa da Palavra, 2003.

MALHEIROS, Ângela. O Poder, A Palavra e a Ação: os discursos políticos como fonte histórica. (Tese de doutorado), 2015.

MARANHÃO, C. C. Bernardo; Mateus Pereira. Memória e Justiça nas Transições Políticas: contribuições de Paul Ricoeur. Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica, v. 8, p. 30-45, 2011.

MEIRELES, Elisa. Como organizar sequências didáticas. Revista Nova Escola de 01 de fevereiro de 2014. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>> Acesso em jan de 2018

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes transversalidade. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em 05 de ago 2017.

MONTOLLI, Carolina. História, Discurso e Memória: Crimes da Ditadura Militar na Perspectiva Internacional, Editora D'plácido, Belo Horizonte, 2013.

MOREIRA, Júlia Helena Simões; PEREIRA, Júlia Sales. Do conteúdo à recepção: o didático de história . HISTÓRIA & Ensino. Londrina. V.15, p.67-84.ago.2009

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012

MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar. In: FREITAS, M. C. (Org.) Historiografia brasileira em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2001, p. 271 - 296.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo, Editora Contexto, 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Revista PUC-SP, 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>> acesso Jan 2018

NEMIROVSKY, Myriam. Relevância de projetos e sequências didáticas para organização de aulas e aprendizado eficiente. Entrevista. Revista Nova Escola, 01 de outubro 201. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/890/entrevista-com-myriam-nemirovsky>> acesso em dezembro de 2017.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira. Eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2014, Cidade do Porto. Anais eletrônicos, Cidade do Porto, 2014. Disponível em

<[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira\\_GT4\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf)>. Acesso em 19 de abril de 2014 .  
OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007

PACHECO, J. A. Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005

Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia/ Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997.

PAREDES, José Bolívar Burbano. “Educação, reflexividade e diversidade cultural: desafios na formação de professores”. In: VASCONCELOS, José Geraldo & SOUSA, Antônio Paulino (orgs.). Educação, política e modernidade. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em <<http://files.gpecea-usp.webnode.com.br/200000393-74efd75e9b/MEQII-2013-%20TEXTOS%20COMPLEMENTARES-%20AULA%205.pdf>> Acesso em jan de 2018

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; Andreza Cristina Ivo. Entre loucos e fracos: Jânio Quadros e João Goulart em livros didáticos de história (1973-2006). Cadernos de História (UFU), v. 15, p. 47-65, 2007.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; Andreza C. I. Os sentidos do golpe de 1964 nos livros didáticos de História (1970-2000): entre continuidades e descontinuidades. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 30, p. 197-220, 2011.  
PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. A História do Tempo Presente: do futurismo ao presentismo?. Humanidades (Brasília), v. 58, p. 56-65, 2011.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). In Varia História, Belo Horizonte, vol. 31, n.57. p.863-902, set/dez,2015. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/vh/v31n57/0104-8775-vh-31-57-0863.pdf>> Acesso em 19 de abril de 2015.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, V. Reconfigurações do Tempo Histórico: presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 1, p. 270-297, 2016.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; HERMETO, Miriam. O ensino de história entre o dever de memória e o trabalho de memória: representações da Ditadura Militar em livros didáticos de história. LPH - Revista de História. Departamento de História (LPH), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. Ano 18/ n.19/ 2008 Mariana, MG: Departamento de História do ICHS UFOP, 2008

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência Didática. Glossário Ceale\*  
Disponível em  
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>>  
Acesso em jan de 2018

POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio". Estudos Históricos, vol. 2, nº 3. 1989.

RANGEL, E. O., GAGLIARDI, E., AMARAL, H.. Pontos de Vista: caderno do professor. São Paulo: Cenpec, 2010.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, Capacitação em direitos humanos e cidadania: Fundamentos teórico-metodológicos, Recife, 2001.

SILVA, Aida et al. Coleção manual de direitos humanos - Direito Humano à educação, Curitiba, 2001.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura, anistia e reconciliação. Revista Estudos históricos (Rio J.) vol.23. no 45. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862010000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862010000100008)>.

REIS, Daniel Aarão. "Entrevista com o historiador Daniel Aarão reis sobre a ditadura: liderada por milicos, com participação civil". Entrevista concedida a Juliana Bublitz. 29 Mar 2014. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2014/03/entrevista-com-o-historiador-daniel-aarao-reis-sobre-a-ditadura-liderada-por-milicos-com-participacao-civil-4460416.html>>

RESENDE, Muriel L. M. Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Publicado em: 25/11/2009.

RICOEUR, Paul. Memória e Imaginação. In: A Memória, a história e o esquecimento. Editora UNICAMP, São Paulo, (2004), p.25-99.

RODEGHERO, Carla Simone. A anistia de 1979 e seus significados ontem e hoje. in REIS FILHO, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A ditadura que mudou o Brasil 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

ROLLEMBERG, Denise. Esquecimento das memórias. In: FILHO, João Roberto Martins (org.). O golpe de 1964 e o Regime Militar novas perspectivas. São Carlos, Edufscar, 2006.

ROMERO, Priscila. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo. 2015 disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>>. Acesso Jan 18

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os Parâmetros Curriculares e a formação do Professor: Algumas reflexões. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI (org.). III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba, Editora aos quatros ventos, 1999.

SCHMIEDECKE, W.G.; SILVA, M.P.C.; SILVA, W.M. A história da ciência na composição de sequências didáticas: possibilidades trabalhadas em um curso de licenciatura em física. In: XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF. Anais.

Manaus, AM, 2011. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sbfli.sbfi.org.br/snef/xix/sys/resumos/T0441-2.pdf>> Acesso em: 12 de ago. de 2017.

SCHWARCZ, Lilian M. e STARLING, Heloisa M. Brasil: Uma biografia. São Paulo. Companhia das letras, 1ª Edição, 2015

SAES, Décio Azevedo Marques. A ideologia docente em 'A reprodução', de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Educação & Linguagem, ano 10, Nº 16, 106-125, Jul.- Dez. 2007.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de história. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia Lima (org.) Questões de Teoria e Metodologia da História, Rio Grande do Sul, Editora UFRGS, 2000.

TOLEDO, Caio Navarro (org.). Visões críticas do golpe democracia e reformas no populismo. São Paulo, Editora Unicamp, 1997.

ZARZALEJOS, José Antônio. Comunicação, jornalismo e 'fact-checking'. Revista UNO, nº 27, 2017. SP, 2017.

## APÊNDICE A

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA

Etapa	Ações	Desenvolvimento	Resultado/Período
1ª	Levantamento da legislação para futura análise e estudo; pesquisa do referencial teórico e delimitação do campo de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Início da redação do trabalho de Qualificação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texto da Qualificação: meses <b>junho a 28 de agosto de 2017</b>.</li> </ul>
2ª	<p>Análise da legislação pertinente à compreensão do tema de pesquisa: PNLD, PCN e BNCC</p> <p>Seleção dos livros didáticos para pesquisa com base nos critérios estabelecidos no PNLD</p> <p>Elaboração dos critérios para analisar o tema <i>tortura</i> nos Livros didáticos selecionados</p>	<p><b>PNLD-</b> Compreender as diretrizes e etapas envolvidas na elaboração, confecção e distribuição do livro didático em escala nacional. A partir do guia do livro didático compreender os fundamentos e princípios estabelecidos pelo estado, bem com as múltiplas esferas que atuam e interferem no livro didático.</p> <p><b>PCN-</b> A partir do documento compreender qual o papel/objetivo do ensino de história atualmente. Compreender as referências estabelecidas para o currículo de história e de que forma os conteúdos apontados possibilitam o cumprimento do objetivo estabelecido.</p> <p><b>BNCC-</b> Análise das bases estabelecidas para o campo da história, bem como as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos na educação básica.</p> <p><b>LDB-</b> Análise das bases e diretrizes estabelecidas para educação, de forma a compreender segundo a constituição qual o objetivo da educação básica e o papel do docente.</p>	<p>Textos produzidos para compor os capítulos da dissertação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Introdução</li> <li>➤ Fundamentação teórica</li> <li>Definições.</li> </ul>

Exame de Qualificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seleção dos livros didáticos aprovados nos guias do PNLB nos anos de 2011,2014 e 2017 no ensino fundamental.</li> </ul>	<b>Junho a setembro de 2017.</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Redação dos critérios de análise do tema <i>tortura</i> nos livros didáticos, com base no referencial teórico-metodológico levantado</li> </ul>		
	Apresentação e reavaliação do percurso até então trilhado.		
<b>3º</b>	Leitura e Análise dos Livros didáticos	<p>Preenchimento das fichas de análise, dos livros selecionados, criadas na etapa anterior.</p> <p>Com isso, dar sequência a coleta de dados a serem qualitativamente comparados.</p>	<p>Construção do texto para dissertação que trata:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Do diagnóstico dos livros didáticos em relação a <i>tortura</i> durante a ditadura militar</li> <li>- Início do desenvolvimento de construção do produto, com base no diagnóstico anterior.</li> </ul> <p><b>Setembro de 2017 a dezembro de 2017.</b></p>
4ª	Organização final de todos dados coletados e registrados nas fichas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecimento critérios de organização das fichas</li> <li>-Análise de todo material pesquisado.</li> <li>-Registro os dados comparativos <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desenvolvimento e construção do produto (Culminância do trabalho)</li> </ul> </li> </ul>	<b>Dezembro de 2017</b>

---

5 <sup>a</sup>	Escrita final da Dissertação e Construção do Produto( material)	Compilação de todos os textos e dados coletados para organização do texto da qualificação.	Dissertação
			<b>Dezembro a fevereiro de 2018</b>

---

## APÊNDICE B

### FICHA DE LEITURA E ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

**Tabela 6 – Análise de conteúdo do LD - Projeto Araribá 2º ed. 2007**

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO</b>	
<p><b>Editora: Moderna</b> <span style="float: right;"><b>Páginas: 271</b></span></p> <p><b>Título: Projeto Araribá</b> <span style="float: right;"><b>Edição: 2ª Edição/2007</b></span></p> <p><b>Autores: Obra coletiva – Editora Executiva Maria Raquel Apolinário</b></p>	
Análise da abordagem dos direitos humanos – Conteúdo e atividades	A unidade 7, relativa ao tema em questão não faz menção direta à questão das violações de direito humanos durante a ditadura militar. Ainda que haja referência à repressão, censura, tortura e restrição de direitos políticos e econômicos esses temas não brevemente abordados e não é estabelecida relação entre estes tópicos aos direitos humanos.
Abordagem do tema tortura	O livro didático faz menção breve à tortura, não abordando os números e estatísticas existentes relativas ao tema. A tortura aparece no livro como resultado do endurecimento do regime, sendo abordada apenas a partir de 1968, ainda que haja uma menção na introdução, durante os textos presentes na unidade e na imagem intitulada 'cronologia da repressão'.
Atividades e Exercícios	As atividades não fazem referência ou propõe reflexão sobre as violações de direitos humanos, em seus múltiplos aspectos, durante a ditadura militar. Em um universo de 11 apenas 1 questão se relaciona com temas importantes como: censura, a tortura e violência do regime.
Está isenta de erros de informação e/ ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.	Critério estabelecido pelo PNLD. A unidade 7, referente ao tema não estabelece diálogo com os conhecimentos produzidos como, por exemplo: o projeto Brasil Nunca Mais que fez um levantamento de mortos e desaparecidos. Nesse sentido é possível considerar o livro desatualizado em relação ao aspecto de análise.
Abordagem dos diversos setores da sociedade (camponeses, religiosos, militares de oposição, indígenas, homossexuais, etc.)	A edição não aborda questões relativas à repressão dos diversos setores da sociedade. Ênfase no movimento estudantil e nos movimentos grevistas da década de 70,
Uso de Fontes e documentos	O livro faz uso principalmente de recursos visuais tais como: Fotos, imagens e charges. Uso de textos complementares sobre temas diversos como: cultura, futebol, etc.

Relações com a CNV	Esse campo de análise não se refere a essa edição, uma vez que ela foi publicada antes da instauração da CNV.
Articulações entre presente, passado e futuro (Relação História-Memória e Esquecimento )	A edição em questão estabelece diálogo com as 'batalhas de memória' apresentando textos pró e contra a anistia proporcionando embasamento para o posicionamento e o debate.
Linha geral de interpretação	Narrativa construída de forma binária por meio do eixo repressão e resistência apresentando uma leitura simplificada dos processos sociais e políticos que envolvem a ditadura. Essa lógica é tão presente que nomeia o 'tema 5'.

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 7 – Análise de conteúdo do LD - Projeto Araribá 3ª ed. 2010**

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO</b>	
<p><b>Editora:</b> Moderna <span style="float: right;"><b>Páginas:</b> 272</span>  <b>Título:</b> Projeto Araribá <span style="float: right;"><b>Edição:</b> 3ª Edição/2010</span>  <b>Autores:</b> Obra coletiva – Editora Executiva Maria Raquel Apolinário</p>	
Análise da abordagem dos direitos humanos – Conteúdo e atividades	A unidade relativa ao tema em questão não faz menção direta as violações de direitos humanos e suas violações durante a ditadura militar. Entretanto, mencionam tópicos importantes tais quais: censura, tortura e restrição de direitos políticos econômicos. Esses temas são brevemente abordados e não é estabelecida relação entre estes tópicos aos direitos humanos.
Abordagem do tema tortura	O livro didático faz menção breve à tortura, não abordando os números e estatísticas existentes relativas ao tema. A tortura aparece no livro em uma seção denominada 'Em foco', na qual a tortura é apresentada como uma prática da ditadura, porém não são apresentados números e estatísticas relativas ao tema. Abordagem associa repressão e resistência.
Atividades e Exercícios	As atividades não fazem referência ou propõe reflexão sobre as violações de direitos humanos durante a ditadura militar. Em um universo de 9 questões apenas uma se relaciona com temas importantes como: a censura, a tortura e violência do regime.

Está isenta de erros de informação e/ ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.	Critério estabelecido pelo PNLD. O livro atende a este critério ao considerar os avanços realizados em relação à ditadura militar como, por exemplo: o projeto Brasil Nunca Mais, porém a menção dessa iniciativa não contribui para maior compreensão do tema. Não são apresentadas estatísticas de mortos e desaparecidos, nesse sentido pode-se dizer que apesar de atualizada a obra cita esses avanços de forma breve e objetiva.
Abordagem dos diversos setores da sociedade (camponeses, religiosos, militares de oposição, indígenas, homossexuais, etc.)	O livro em questão aborda de forma breve questões relativas aos diversos setores perseguidos e reprimidos pela ditadura. Além do movimento estudantil e dos trabalhadores o livro traz nos textos complementares informações relativas aos religiosos perseguidos e a iniciativa de publicar o livro 'Brasil: nunca mais'.
Uso de Fontes e documentos	O livro faz uso principalmente de recursos visuais tais como: Fotos, imagens e charges. Além de apresentar textos complementares e fragmentos de reportagens.
Relações com a CNV	Esse campo de análise não se refere a essa edição, uma vez que ela foi publicada antes da instauração da CNV.
Articulações entre presente, passado e futuro (Relação História-Memória e Esquecimento )	A edição em questão estabelece diálogo com as 'batalhas de memória' apresentando textos pró e contra a anistia proporcionado embasamento para o posicionamento e o debate. Além de mencionar em texto complementar a publicação do livro 'Brasil: nunca mais'.
Linha geral de interpretação	Narrativa construída de forma binária por meio do eixo repressão e resistência apresentando uma leitura simplificada dos processos sociais e políticos que envolvem a ditadura.

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 8 – Análise de conteúdo do LD - Projeto Araribá 4ªed 2014**

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO</b>	
<b>Editora: Moderna</b>	<b>Páginas: 271</b>
<b>Título: Projeto Araribá</b>	<b>Edição: 4ª Edição/2014</b>
<b>Autores: Obra coletiva – Editora Executiva Maria Raquel Apolinário</b>	
Análise da abordagem dos direitos humanos – Conteúdo e atividades	O capítulo reativo ao tema faz menção as violações de direito humanos durante a ditadura militar ao relatar a luta de grupos que lutam pela revisão da Anistia. Embora estes grupos estejam

	representados, o livro em nenhum momento explica, conceitua ou demonstra o que seria direitos humanos e as violações cometidas pelo Estado. Ainda que haja referência à repressão e o assassinato de guerrilheiros e a tortura, os temas são brevemente abordados não havendo nenhum tipo de estatística relativa a este aspecto.
Abordagem do tema tortura	O livro didático faz menção breve à tortura, não abordando os números e estatísticas existentes relativas ao tema. Existe menção da duração das seções de tortura que por vezes ocasionavam a morte, sem uma formulação mais completa do tema que é citado poucas vezes na unidade 8. A tortura aparece no livro como resultado do endurecimento do regime, sendo abordada apenas a partir de 1968, ainda que haja uma menção na introdução,
Atividades e Exercícios	Essa edição possui um número maior de atividades, entretanto as atividades não fazem referência ou propõe reflexão sobre as violações de direitos humanos, em seus múltiplos aspectos, durante a ditadura militar. Em um universo de 11 apenas 2 questões. Uma se relaciona com temas importantes como: censura, a tortura e violência do regime.
Está isenta de erros de informação e/ ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.	Critério estabelecido pelo PNLD. O capítulo 3 da unidade 8 não atende a este critério uma vez que considera a lutar armada como uma opção radical nesse sentido pode-se dizer que há juízo de valor em relação a uma forma de resistência o que pode ser considerada uma informação parcial. Além disso, não considera os avanços realizados em relação à ditadura militar como, por exemplo: o projeto Brasil Nunca Mais que fez um levantamento de mortos e desaparecidos. Nesse sentido é possível considerar o livro desatualizado em relação ao aspecto de análise.
Abordagem dos diversos setores da sociedade (camponeses, religiosos, militares de oposição, indígenas, homossexuais, etc.)	A livro traz a temática relativa ao indígena e a ditadura militar com uso de estatísticas, entretanto os demais grupos não são citados ou mencionados na obra.
Uso de Fontes e documentos	O livro faz uso principalmente de recursos visuais tais como: Fotos, imagens e charges. Essa edição traz uma ferramenta interessante que é a transcrição de relatos e depoimentos.
Relações com a CNV	O livro estabelece diálogo com a CNV, ampliando o espectro de grupos que sofreram com a repressão e as violações de direitos humanos, além de apresentar um verbete definindo a CNV. Nesse sentido, apresenta estatísticas relativas ao extermínio de indígenas pela ditadura militar.
Articulações entre presente, passado e futuro (Relação História-Memória e Esquecimento )	A edição em questão estabelece dialogo com movimentos de resgate da memória relativa à ditadura militar (Projeto Memória do Movimento Estudantil). Além disso, faz referência aos embates de memória existentes em relação ao tema, destacando a demanda de

	revisão da lei de Anistia.
Linha geral de interpretação	Narrativa construída de forma binária por meio do eixo repressão e resistência apresentando uma leitura simplificada dos processos sociais e políticos que envolvem a ditadura.

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 9 – Análise de conteúdo do LD - História, Sociedade e Cidadania 1ªed. 2009**

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO</b>	
<b>Editora: FTD</b>	<b>Páginas: 320</b>
<b>Título: História, Sociedade &amp; Cidadania</b>	<b>Edição: 1ª Edição/2009</b>
<b>Autores: Alfredo Boulos Júnior</b>	
Análise da abordagem dos direitos humanos – Conteúdo e atividades	A unidade relativa ao tema em questão não faz menção direta aos direitos humanos e suas violações durante a ditadura militar. Entretanto, mencionam tópicos importantes tais quais: censura, tortura e restrição de direitos políticos, sociais e políticos.
Abordagem do tema tortura	O livro didático faz menção breve à tortura, não abordando os números e estatísticas existentes relativas ao tema. A tortura aparece no livro como resultado do endurecimento do regime, sendo abordada apenas a partir de 1968,
Atividades e Exercícios	As atividades não fazem referência ou propõe reflexão sobre as violações de direitos humanos durante a ditadura militar. Em um universo de 9 questões apenas 2 questões se relacionam com a tortura e violência do regime
Abordagem dos diversos setores da sociedade (camponeses, religiosos, militares de oposição, indígenas, homossexuais, etc.)	Critério estabelecido pelo PNLD. O livro não atende a este critério ao não considerar os avanços historiográficos realizados em relação à ditadura militar. Nesse sentido é possível considerar o livro desatualizado em relação ao aspecto de análise.
Abordagem de setores perseguidos pelo regime (camponeses, religiosos, militares de oposição, indígenas, homossexuais.)	A edição não aborda questões relativas à repressão dos diversos setores da sociedade. Ênfase no movimento estudantil e nos movimentos grevistas da década de 70,
Uso de Fontes e documentos	O livro faz uso principalmente de recursos visuais tais como: Fotos, imagens e charges. A edição tem um número expressivo de charges, praticamente todos os temas relativos a ditadura possuem uma charge, além disso faz uso de diversos tipos de propaganda do período.

Relações com a CNV	Esse campo de análise não se refere a essa edição, uma vez que ela foi publicada antes da instauração da CNV.
Articulações entre presente, passado e futuro (Relação História- Memória e Esquecimento )	A edição em questão não estabelece diálogo com as 'batalhas de memória' ao não abordarem os movimentos que lutam pelo resgate da memória, além de não oferecer elementos que permitam discutir a relação entre anistia e esquecimento.
Linha geral de interpretação	Narrativa construída de forma temática e binária por meio do eixo repressão e resistência apresentando uma leitura simplificada dos processos sociais e políticos que envolvem a ditadura.

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 10 – Análise de conteúdo do LD - História, Sociedade e Cidadania-2ª ed.2012**

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO</b>	
<b>Editora: FTD</b>	<b>Páginas: 396</b>
<b>Título: História, Sociedade &amp; Cidadania</b>	<b>Edição: 2ª Edição/2012</b>
<b>Autores: Alfredo Boulos Júnior</b>	
Análise da abordagem dos direitos humanos – Conteúdo e atividades	A unidade reativa ao tema em questão não faz menção direta aos direitos humanos e suas violações durante a ditadura militar. Entretanto, mencionam tópicos importantes tais quais: censura, tortura e restrição de direitos políticos, sociais e políticos
Abordagem do tema tortura	O livro didático faz menção breve à tortura, não abordando os números e estatísticas existentes relativas ao tema. A tortura aparece no livro como resultado do endurecimento do regime, sendo abordada apenas a partir de 1968
Atividades e Exercícios	As atividades não fazem referência ou propõe reflexão sobre as violações de direitos humanos durante a ditadura militar. Em um universo de 12 questões apenas 2 questões se relacionam com a tortura e violência do regime
Está isenta de erros de informação e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.	Critério estabelecido pelo PNLD. O livro não atende a este critério ao não considerar os avanços historiográficos realizados em relação à ditadura militar. Nesse sentido é possível considerar o livro desatualizado em relação ao aspecto de análise.
Abordagem dos diversos setores da sociedade (camponeses, religiosos, militares de oposição, indígenas, homossexuais, etc.)	A edição não aborda questões relativas à repressão dos diversos setores da sociedade. Ênfase no movimento estudantil e nos movimentos grevistas da década de 70,

Uso de Fontes e documentos	O livro faz uso principalmente de recursos visuais tais como: Fotos, imagens e charges. A edição tem um número expressivo de charges, praticamente todos os temas relativos a ditadura possuem uma charge, além disso faz uso de diversos tipos de propaganda do período.
Relações com a CNV	Essa edição não estabelece diálogo com os avanços produzidos pela CNV, não há nenhum tipo de menção ou referência.
Articulações entre presente, passado e futuro (Relação História- Memória e Esquecimento )	A edição em questão não estabelece diálogo com as 'batalhas de memória' ao não abordar os movimentos que lutam pelo resgate da memória, mas oferecem nos textos complementares e informações que permitam discutir a relação entre anistia e esquecimento.
Linha geral de interpretação	Narrativa construída de forma temática e binária por meio do eixo repressão e resistência apresentando uma leitura simplificada dos processos sociais e políticos que envolvem a ditadura.

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 11 – Análise de conteúdo do LD - História, Sociedade e Cidadania 3ªed 2014**

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO</b>	
<b>Editora: FTD</b>	<b>Páginas: 326</b>
<b>Título: História, Sociedade &amp; Cidadania</b>	<b>Edição: 1ª Edição/2015</b>
<b>Autores: Alfredo Boulos Júnior</b>	
Análise da abordagem dos direitos humanos – Conteúdo e atividades	A unidade reativa ao tema em questão não faz menção direta aos direitos humanos e suas violações durante a ditadura militar. Entretanto, mencionam tópicos importantes tais quais: censura, tortura e restrição de direitos políticos, sociais e econômicos.
Abordagem do tema tortura	O livro didático faz menção à tortura tipificando os tipos mais comuns de repressão adotados pela ditadura, porém, não aborda os números e estatísticas existentes relativas ao tema. A tortura aparece no livro como resultado do endurecimento do regime, sendo abordada apenas a partir de 1968,
Atividades e Exercícios	As atividades não fazem referência ou propõe reflexão sobre as violações de direitos humanos durante a ditadura militar. Em um universo de 13 questões apenas uma questão se relaciona com a tortura e violência do regime
Está isenta de erros de informação e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.	Critério estabelecido pelo PNLD. O livro não atende a este critério ao não considerar os avanços historiográficos realizados em relação à ditadura militar. Nesse sentido é possível considerar o livro desatualizado em relação ao aspecto de análise.

Abordagem dos diversos setores da sociedade (camponeses, religiosos, militares de oposição, indígenas, homossexuais, etc.)	A edição não aborda questões relativas à repressão dos diversos setores da sociedade. Ênfase no movimento estudantil e nos movimentos grevistas da década de 70,
Uso de Fontes e documentos	O livro faz uso principalmente de recursos visuais tais como: Fotos, imagens e charges.
Relações com a CNV	Essa edição não estabelece diálogo com os avanços produzidos pela CNV. Não há qualquer tipo de menção ou referência
Articulações entre presente, passado e futuro (Relação História- Memória e Esquecimento )	A edição em questão articula nos capítulos relativos aos temas e eventos relevantes da história mundial, mas não estabelece diálogo com as 'batalhas de memória' ao não abordar os movimentos que lutam pelo resgate da memória, além de não oferecer elementos que permitam discutir a relação entre anistia e esquecimento.
Linha geral de interpretação	Narrativa construída de forma temática e binária por meio do eixo repressão e resistência apresentando uma leitura simplificada dos processos sociais e políticos que envolvem a ditadura.

Fonte: Elaborado pela autora

## **APÊNDICE C Declaração Universal dos Direitos Humanos**

*Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.*

### **Preâmbulo**

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Países-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

### **Artigo 1**

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São

dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

## **Artigo 2**

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

## **Artigo 3**

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

## **Artigo 4**

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

## **Artigo 5**

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

## **Artigo 6**

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

## **Artigo 7**

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

## **Artigo 8**

Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

## **Artigo 9**

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

## **Artigo 10**

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

## **Artigo 11**

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em

juízo público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

### **Artigo 12**

Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

### **Artigo 13**

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar.

### **Artigo 14**

1. Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

2. Esse direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

### **Artigo 15**

1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.

2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

### **Artigo 16**

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

### **Artigo 17**

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.

2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

### **Artigo 18**

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.

**Artigo 19**

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

**Artigo 20**

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

**Artigo 21**

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

**Artigo 22**

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

**Artigo 23**

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

**Artigo 24**

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

**Artigo 25**

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

**Artigo 26**

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

**Artigo 27**

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

**Artigo 28**

Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

**Artigo 29**

1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.
2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.
3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

**Artigo 30**

Nenhuma disposição da presente Declaração poder ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.