

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LILIAN COSTA CASTEX

**O CONCEITO SUBSTANTIVO *DITADURA MILITAR BRASILEIRA*
(1964-1984) NA PERSPECTIVA DE JOVENS BRASILEIROS:
UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE CURITIBA - PR**

CURITIBA

2008

LILIAN COSTA CASTEX

**O CONCEITO SUBSTANTIVO *DITADURA MILITAR BRASILEIRA*
(1964-1984) NA PERSPECTIVA DE JOVENS BRASILEIROS:
UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE CURITIBA - PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora
Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2008

Castex, Lilian Costa

O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964 - 1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR / Lilian Costa Castex -- Curitiba, 2008.

184 f.

Orientador: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. História – Estudo e ensino – Curitiba (PR).
2. Ditadura militar –1964 -1985. I. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. II. Universidade Federal do Paraná.
- III. Título

CDD 372.89



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **LILIAN COSTA CASTEX** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR^a. JUDITE MARIA BARBOZA TRINDADE e DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) NA PERSPECTIVA DE JOVENS BRASILEIROS: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE CURITIBA-PR”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovada
DR ^a JUDITE MARIA BARBOZA TRINDADE		Aprovada
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada

Curitiba, 22 de agosto de 2008

Prof^a Dr^a Maria Tereza Carneiro Soares
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Aos meus queridos pais, Andrade e Zenides,
Ao meu esposo, José Carlos, e
aos meus queridos filhos, Alexandre e Eduardo,
por todo o amor, por quem sou e
por tudo o que alcancei.*

AGRADECIMENTOS

Ao saber maior, pela dádiva da existência.

À minha orientadora, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, pelos conhecimentos acadêmicos e auxílio em todas as etapas desta pesquisa.

Às professoras Tânia Maria F. Braga Garcia e Judite Barbosa Trindade, pelas contribuições ao estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, da Linha de Pesquisa Cultura, Pesquisa e Ensino, pela disposição em compartilhar as discussões.

À Rosi, pela amizade e apoio.

Aos colegas da turma de mestrado, sempre presentes.

Em especial aos meus colegas de trabalho, por sua compreensão e apoio nesta minha jornada.

A todos aqueles que, interagindo direta ou indiretamente, tornaram possível este trabalho.

RESUMO

Este estudo insere-se na área de pesquisa em ensino de História, mais especificamente no campo de investigações da Educação Histórica, e tem por objeto investigar como jovens alunos entendem os conceitos históricos, aqui denominados de conceitos substantivos (LEE, 2001). Neste trabalho, destaca-se o conceito substantivo *Ditadura Militar Brasileira* (1964-1984), presente no contexto da sociedade brasileira na segunda metade do século XX. A questão principal desta investigação é: até que ponto o processo de escolarização pode ser referência para os jovens nas relações que eles estabelecem com o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira? Constata-se a presença desse conceito substantivo na historiografia brasileira, com idéias de ação política e conjuntural e/ou a falta de compromisso com a democracia; na memória, com as idéias de vitimização, assim como, no caso em estudo, nas narrativas dos professores, dos jovens e dos manuais didáticos. A análise teórica, construída a partir das contribuições de Dubet e Martuccelli (1997), Lee (2001), Barca (2001), Schmidt e Garcia (2006) e Carretero et al. (2007), fundamenta-se na categoria da experiência dos sujeitos – os jovens – com o conhecimento. Tomando como referência o método de investigação qualitativa, o modo de investigação é o "estudo de caso", e o "caso em estudo" são duas escolas de ensino fundamental de 8.^a série – uma pública e uma particular – da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil. A investigação efetivou-se por meio de técnicas qualitativas: questionários e entrevistas, observação de aulas de História e pesquisa documental. As questões presentes nos instrumentos de investigação visavam ao conhecimento do pensamento dos jovens sobre o conceito substantivo, considerando-o na perspectiva da realidade social dos sujeitos investigados, bem como nas relações que estes fazem com a memória social. Os resultados indicam a importância das diferentes interpretações historiográficas para a formação do professor de História, bem como a relevância de se tomar os conhecimentos prévios dos jovens estudantes como referência para o ensino e aprendizagem dos conteúdos históricos, questões que vêm sendo difundidas e propostas pela área da Educação Histórica.

Palavras-chave: Educação Histórica. Conceito Histórico. Ditadura Militar. Ensino de História.

ABSTRACT

This study is in the subject of researches in the teaching of History, more specifically in the field of investigations in Historical Education, and it has as object the investigation of how young students understand the historical concepts, named here as substantive concepts (LEE, 2001). In this study, the distinguished substantive concept is *Brazilian Military Dictatorship* (1964-1984), present in the context of the Brazilian society in the second half of the 20th century. The main question of this investigation is: how the schooling process can be a reference to the youngsters in the relations that they establish with the substantive concept Brazilian Military Dictatorship? The presence of this substantive concept in the Brazilian historiography is noticed in the Brazilian historiography, with ideas of political and conjectural action and/or of lack of commitment with democracy; in memory, with the ideas of victimization; and also, in the case in study, in the accounts of teachers, youngsters and didactical manuals. The theoretical analysis, built upon the contributions of Dubet e Martuccelli (1997), Lee (2001), Barca (2001), Schmidt and Garcia (2006) and Carretero et al. (2007) is based on the category of the experience of the subjects – the youngsters – with the knowledge. Taking as reference the method of qualitative investigation, the way of investigation is "the case study", and the "case in study" which happened in two secondary schools of 8th grade – one public and the other one private – in the city of Curitiba, Paraná, Brazil. The investigation was made through qualitative inquiry techniques: questionnaires and interviews, observation of History classes and documental research. The questions presented in the investigation tools aimed at knowing the thought of youngsters about the substantive concept, considering it in the perspective of the social reality of the investigated subjects, as well as in the relations that they make with the social memory. The results indicate the importance of the different historiographical interpretations for the formation of the History teacher, and also the relevance of taking students' previous knowledge as a reference for the teaching and learning of historical contents, issues which have been being spread and proposed by the subject of Historical education.

Key-words: Historical Education. Historical Concept. Military Dictatorship. History Teaching.

LISTA DE QUADROS

1	CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA - EP	43
2	CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA - EM.....	47
3	PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS: CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984).....	78
4	PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS: CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984): ANÁLISE DE TEXTOS DIDÁTICOS	79
5	PERSPECTIVAS DE MEMÓRIA: CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984).....	86
6	ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DA MEMÓRIA: CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) NOS MATERIAIS DIDÁTICOS	86
7	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"	107
8	IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"	108
9	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?".....	108
10	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"	109
11	IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?".....	110
12	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?".....	110
13	IDÉIAS ESTEREOTIPADAS OU DO SENSO COMUM – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"	111
14	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984, NA ESCOLA"	114
15	IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984, NA ESCOLA"	114
16	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984 NA ESCOLA"	115
17	IDÉIAS QUE EXPLICAM O PASSADO DA MESMA FORMA QUE EXPLICAM O PRESENTE – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984 NA ESCOLA"	116
18	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "DITADURA MILITAR É..."	117

19	IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "DITADURA MILITAR É..."	117
20	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "DITADURA MILITAR É..."	118
21	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"	119
22	IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"	119
23	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"	120
24	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "RELATE QUAIS FOTOGRAFIAS ESCOLHEU E POR QUÊ?"	121
25	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"	125
26	IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"	125
27	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"	126
28	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"	126
29	IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"	127
30	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"	127
31	IDÉIAS ESTEREOTIPADAS OU DO SENSO COMUM – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"	128
32	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984, NA ESCOLA"	128
33	IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984, NA ESCOLA"	128
34	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984 NA ESCOLA"	129
35	IDÉIAS QUE EXPLICAM O PASSADO DA MESMA FORMA QUE EXPLICAM O PRESENTE – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984 NA ESCOLA"	130
36	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "DITADURA MILITAR É..."	130
37	IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "DITADURA MILITAR É..."	130
38	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "DITADURA MILITAR É..."	130

39	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"	131
40	IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"	131
41	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"	132
42	IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "RELATE QUAIS FOTOGRAFIAS ESCOLHEU E POR QUÊ"	133
43	IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"	133
44	CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984): NARRATIVA DO PROFESSOR.....	135
45	QUADRO DE PERSPECTIVAS DA MEMÓRIA – CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) - NARRATIVA DO PROFESSOR	136
46	PERSPECTIVA DA HISTORIOGRAFIA – CONCEITO SUBSTANTIVO: DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) – NARRATIVA DO ALUNO	139
47	PERSPECTIVA DA MEMÓRIA – CONCEITO SUBSTANTIVO: DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) – NARRATIVA DO ALUNO	143

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1	CAPA DA REVISTA VEJA, MOSTRANDO OS CANDIDATOS À PRESIDÊNCIA EM 1986	103
2	A JUNTA MILITAR QUE ASSUMIU O PODER EM 1969: LIRA TAVARES, AUGUSTO RADEMAKER GRUNEWALD E MÁRCIO DE SOUZA E MELO	103
3	ERNESTO GEISEL NA PONTE DA AMIZADE EM 1974	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM CONTEXTOS DE ESCOLARIZAÇÃO	18
1.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO	18
1.2 A ESCOLA E SEUS CONTEXTOS	29
1.2.1 Concepção do Espaço Escolar	30
1.3 PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO ESCOLAR.....	35
1.3.1 "O Estudo de Caso"	37
1.3.2 A Observação no Contexto Escolar	40
1.3.3 O Inquérito por Meio de Questionários e Entrevistas	51
1.3.4 A Pesquisa Documental	58
1.3.5 Os Sujeitos Escolares	58
2 DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984): UM CONCEITO SUBSTANTIVO E AS IDÉIAS HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	61
2.1 DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA CULTURA ESCOLAR: OS CURRÍCULOS.....	62
2.1.1 Ditadura Militar Brasileira nos Currículos Oficiais.....	62
2.2 DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA CULTURA ESCOLAR: OS MANUAIS DIDÁTICOS	68
2.3 A HISTORIOGRAFIA E O CONCEITO DE DITADURA MILITAR BRASILEIRA	72
2.4 O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA MEMÓRIA COLETIVA.....	80
3 O JOVEM ESCOLARIZADO E O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984)	90
3.1 O ESTUDO PRINCIPAL.....	96
3.1.1 Primeiras Considerações	96
3.1.2 A Caracterização	97
3.1.3 Inquérito por meio de Questionário	99
3.1.4 A Observação	100
3.1.5 O Questionário para os Jovens	101

3.2	OBSERVANDO A INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES	122
3.3	AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	134
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	155
	ANEXO 1 - CONTEÚDOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EP.....	163
	ANEXO 2 - CONTEÚDOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EM	164
	ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS - ESTUDO-PILOTO - 2006	165
	ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES - ESTUDO-PILOTO - 2006	167
	ANEXO 5 - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS - ESTUDO PRINCIPAL - 2007	
	1.º QUESTIONÁRIO - CONHECIMENTOS PRÉVIOS	169
	ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS - ESTUDO PRINCIPAL - 2007	
	2.º QUESTIONÁRIO - CONHECIMENTOS PÓS-AULAS SOBRE A MDB	
	(1964-1984).....	173
	ANEXO 7 - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES ESTUDO PRINCIPAL	177
	ANEXO 8 - TEXTO A - MANUAL DIDÁTICO DA EM.....	182
	ANEXO 9 - TEXTO B - MANUAL DIDÁTICO DA EM.....	183
	ANEXO 10 - TEXTO C - MANUAL DIDÁTICO DA EM.....	184

INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de estudo e pesquisa se deve a minha atividade profissional como professora de História do ensino fundamental do município de Curitiba e docente de cursos de formação continuada para professores do ensino fundamental, na área de História, e a minha experiência nos cursos específicos sobre metodologia nesta área, nos quais os participantes verbalizaram dificuldades encontradas com alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas dúvidas dos professores relacionavam-se às compreensões dos alunos quanto a determinados conteúdos históricos. As indagações suscitaram meu interesse na investigação de como acontece a aprendizagem de determinados conteúdos de História com alunos e de que maneira o ensino desses conteúdos ocorre nas aulas.

Considerando o estudo da Educação Histórica como relevante em face das questões postas para o processo ensino-aprendizagem, pretendo investigar como os jovens alunos entendem os conceitos históricos (RÜSEN, 2007, p.91), aqui denominados conceitos substantivos (LEE, 2001). Em destaque, um conceito substantivo: *Ditadura Militar Brasileira (1964-1984)*, presente no contexto da sociedade brasileira na segunda metade do século XX, que se tornou objeto de minha investigação. Para averiguar o conceito substantivo já citado, foi necessário propor questões mais específicas do espaço escolar, campo delimitado de minha pesquisa.

A questão principal de investigação é: de que maneira o processo de escolarização pode ser referência para os jovens nas relações que eles estabelecem com o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira? A partir deste, outros questionamentos tornam-se pertinentes, e a pesquisa pretende desvelar:

- se os acontecimentos históricos que constituíram o contexto da Ditadura Militar Brasileira são compreendidos por jovens alunos a partir da memória

coletiva¹ (história de vida de seus familiares e/ou outros sujeitos de seu convívio, dos manuais didáticos já didatizados e das narrativas dos professores);

- como os jovens constroem esse conceito histórico e como o utilizam para a compreensão de determinado contexto histórico brasileiro;
- se ocorre progressão dos conhecimentos históricos dos jovens alunos após as aulas de História que trataram do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

Tomando como fundamento o método de investigação qualitativo, o modo de investigação é o "estudo de caso", e o "caso em estudo" são duas escolas de ensino fundamental de 8.^a série – uma pública e uma particular – da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil.

A investigação efetivou-se por meio de técnicas qualitativas de inquérito segundo De Bruyne (apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p.145), mediante questionários e entrevistas. Adotaram-se também a observação de aulas de História e a pesquisa documental. A finalidade da utilização destes instrumentos foi comprovar as hipóteses de partida sobre as idéias dos estudantes, ou seus conhecimentos prévios, relativos ao conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, bem como a sua progressão após as aulas sobre o conteúdo estudado.

Foram aplicados dois questionários – o primeiro para estabelecer os conhecimentos prévios, e, o segundo, após a finalização das ações pedagógicas –,

¹ Memória coletiva, entendida aqui, segundo Halbwachs, como "a que contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas, evolui segundo suas leis e, às vezes, determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal". (HALBWACHS, 2006, p.72).

Memória coletiva feita de esquecimentos; de esquecimento do que não é memorável, por ser irrelevante, doloroso ou incômodo. Assim, a respeito do sucedido ao mesmo tempo, alguns lembram (ou esquecem) algumas coisas e outros fazem o mesmo, mas com coisas muito diferentes. Por isso, há disputas pela memória e inclusive combates pelo controle da memória coletiva. (CARRETERO et al., 2007, p.18).

que permitiram a obtenção sistemática e ordenada de informações sobre o pensamento dos jovens de 8.^a série do ensino fundamental de Curitiba a respeito do conceito substantivo em pauta. As questões presentes nos instrumentos de investigação visavam ao conhecimento do pensamento dos jovens sobre o conceito substantivo, considerando-o na perspectiva da realidade social dos sujeitos investigados, bem como nas relações que estes fazem com a historiografia e a memória social.

Os professores das duas turmas investigadas responderam a um questionário para verificar os procedimentos metodológicos usados nas aulas de História.

Durante o período de frequência ao campo de investigação, além dos questionários para os professores e para os alunos foi possível fazer observações sistemáticas das aulas de História e entrevistar os professores, alunos e equipe pedagógica da escola.

As observações ocorreram nas duas escolas selecionadas, uma particular e uma pública de ensino fundamental, obedecendo a cronograma pré-estipulado, com a finalidade de identificar como se processa o ensino-aprendizagem em universos distintos quanto ao sistema – laico/confessional, público/privado –, porém semelhantes quanto ao nível de escolarização e idade dos alunos em aulas de História.

As entrevistas tiveram como objetivo, inicialmente, reconhecer o campo de pesquisa e, posteriormente, elucidar questões específicas que surgiram nas observações em sala de aula e nas narrativas dos alunos.

A partir dos dados empíricos, investiguei, nas narrativas dos alunos, argumento que elucidasse se a memória social é difundida no processo de escolarização e quais perspectivas historiográficas estão presentes nos manuais didáticos e nas narrativas dos professores e alunos das classes de 8.^a série do ensino fundamental.

As primeiras investigações ocorreram em 2006, quando iniciei o estudo-piloto na Escola Municipal Bairro Novo, do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) Guilherme Braga Lacerda Sobrinho, com alunos de 8.^a série do ensino fundamental. Nessa escola, obtive as primeiras informações sobre os jovens e as suas idéias históricas, que proporcionaram referências teóricas para o meu estudo principal.

Em 2007, dando prosseguimento à pesquisa, fiz o estudo principal nas duas escolas, uma pública e uma particular. Nessas escolas, ocorreram as investigações com os sujeitos escolarizados, os jovens, com os professores e demais profissionais da educação envolvidos nas ações educativas das classes de 8.^a série.

Para a dissertação, segui a metodologia da investigação qualitativa, com o intuito de compreender as ações escolares relacionadas ao conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira dos jovens alunos, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas aulas.

De Bruyne, Herman e de Schoutheete (1975, apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p.14) definem a metodologia investigativa como "um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica" e compreendem a prática metodológica como "um espaço quadripolar, construído num dado campo de conhecimento". (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p.15). Esses autores apresentam um modelo topológico da prática metodológica que representa a base de uma investigação científica, no qual a dinâmica de investigação acontece. Segundo eles, uma investigação caracteriza-se nos seguintes pólos: epistemológico, morfológico, teórico e técnico, nos quais fundamento esta dissertação.

O **pólo epistemológico**, segundo De Bruyne et al. (1975, apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p.17), é o "motor de pesquisa do investigador", e é nele que se dão a construção do objeto científico e a delimitação do problema de investigação.

No âmbito do **pólo teórico**, considera-se a "instância metodológica em que as hipóteses de pesquisa se organizam e em que os conceitos se definem". (DE BRUYNE et al., apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p.21). Nesse âmbito, o contexto teórico propõe regras de interpretação dos fatos, no qual se especificam e definem soluções.

O **pólo morfológico** "relaciona-se com a estruturação do objeto científico" (DE BRUYNE et al., apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p.22) e tem

como características a exposição do objeto do conhecimento e o espaço de causação, além de permitir uma objetivação dos resultados de investigação.

No **pólo técnico** ocorre a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos. Nesta instância são recolhidas as informações sobre o mundo real, as quais, posteriormente, são convertidas em dados pertinentes ao problema de investigação. É onde se estruturam e apresentam os resultados da investigação. É neste pólo que trabalharei as técnicas de recolha de dados: os inquéritos, por meio de entrevista e questionários, as observações e as análises documentais.

Quanto à estruturação do presente trabalho, no Capítulo 1, "Educação Histórica em Contextos de Escolarização", trato da Educação Histórica e apresento a investigação do ensino de História sob essa perspectiva, situando historicamente esta linha de investigação, que se fundamenta em princípios, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem em História. Ainda neste capítulo, trago à discussão a escola, o espaço escolar e os sujeitos escolares, algumas reflexões a partir das observações.

No Capítulo 2, "Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na Educação Escolar", a ênfase está na historiografia, no conceito de Ditadura Militar Brasileira e em como chegam à escola esses acontecimentos históricos nas relações entre os jovens, os professores e o conhecimento histórico escolarizado. Para isso, discuto o conceito de Ditadura Militar Brasileira na historiografia e na memória coletiva, analisando as propostas curriculares e os manuais didáticos utilizados nas turmas em que se efetivaram as investigações empíricas.

O Capítulo 3, "O Jovem Escolarizado e o Conceito Substantivo Ditadura Militar Brasileira", constitui o momento de materialização da pesquisa de campo e suas análises. Teço considerações sobre os instrumentos de pesquisa – o questionário para os jovens e a análise dos conhecimentos prévios –, assim como as análises a respeito da progressão das idéias históricas dos jovens escolarizados, relacionadas ao conceito substantivo. As narrativas dos professores e as considerações quanto à historiografia e à memória complementam o capítulo. É ainda neste capítulo que

desenvolvo a análise e a reflexão sobre alguns procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem que ocorrem em aulas de História.

Para concluir, apresento as considerações finais a respeito do conhecimento escolarizado: o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, destaco a relevância dos pesquisadores do campo de investigação – a Educação Histórica, com suas contribuições para o ensino de História –, assim como as contribuições e reflexões desta pesquisa.

É importante ressaltar que os nomes de alunos e professores que aparecem na pesquisa são fictícios, em respeito à identidade e privacidade dos sujeitos escolarizados.

1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM CONTEXTOS DE ESCOLARIZAÇÃO

1.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO

Na investigação do ensino de História, um campo tem se destacado em países como a Inglaterra, Estados Unidos e Portugal e é denominado Educação Histórica. Sua perspectiva de investigação fundamenta-se em princípios, fontes, tipologias, estratégias de ensino e aprendizagem em História, sustentada na própria epistemologia da ciência da História.

Uma das preocupações desse campo é identificar as diferentes construções que crianças, jovens e professores fazem sobre os conceitos históricos, como a Revolução Francesa, o Renascimento, a Independência da América, a Independência do Brasil – chamados "conceitos substantivos" – e, ainda, sobre os conceitos de "segunda ordem", como narrativa, explicação ou evidência histórica.

Assim, diferentes investigadores pretendem saber como os conceitos são compreendidos pelos sujeitos escolares em tempos e espaços determinados, nas diferentes sociedades. Para as investigações, tomam como referência a pesquisa qualitativa, levando em consideração a reflexão sobre o conhecimento histórico, sua função e significado.

É importante perceber como essas pesquisas se iniciaram, como vêm tomando vulto, nos últimos anos, em diversos países da Europa, da América do Norte e do Sul, e como têm contribuído para o ensino de História no mundo contemporâneo.

Para compreender a origem das pesquisas sobre Educação Histórica, é necessário ressaltar que, desde os anos 1970, desenvolvem-se estudos e investigações relacionados ao pensamento histórico dos alunos. Nesse momento, os estudos foram fortemente influenciados pela teoria piagetiana, cuja ênfase era o desenvolvimento cognitivo, definido em três estágios principais, seqüenciais e invariantes, influenciando

currículos escolares, como se pode observar nos estudos de Hallam (apud BARCA, 2000, p.23).

Em seus estudos, em 1967, Hallam procurou investigar a idade em que as crianças seriam capazes de raciocinar historicamente. Sua hipótese era que "como a História lida com problemas abstratos e distantes no tempo, somente no período operacional formal as crianças seriam capazes de compreender os conceitos históricos". (1967 apud BARCA, 2000, p.23). Portanto, segundo os resultados de pesquisas, a criança não seria capaz de compreender os conceitos históricos, porque só os adolescentes teriam a capacidade de apreendê-los, pois estariam no período operacional formal.

As afirmações do pesquisador não contribuíram muito para o ensino de História na década de 1960, pois forneceram argumentos para a retirada dessa disciplina de inúmeros currículos escolares nos Estados Unidos, na França e em Portugal.

Mais tarde, na década de 1970, esse investigador trouxe como contribuição para a investigação a questão da progressão lógica do pensamento histórico, como sendo fundamentalmente influenciada pela maturação ou interação social. A discussão acadêmica, naquele momento, situava-se na possibilidade de aceleração dos processos cognitivos em crianças, e esta hipótese foi defendida, com entusiasmo, por investigadores nos Estados Unidos, fundamentados nos estudos desenvolvidos por Jean Piaget.

Outro estudioso, Peel, tendo Piaget como referência, examinou "[...] a natureza do pensamento do adolescente e o processo como as respostas concretas, descritivas ou centradas no conteúdo se desenvolviam, no sentido de um padrão formal, explicativo e indicador de possibilidades". (PEEL, 1971 apud BARCA, 2000, p.24). A partir de suas investigações, Peel classificou o desenvolvimento cognitivo dos jovens em três categorias: restrito, circunstancial e imaginativo.

Nessa categorização, o autor classificou as respostas num primeiro nível, em bizarras, tautológicas e a-históricas; num segundo nível, em uma única resposta plausível; e, no terceiro nível, na apresentação de uma narrativa abrangente que forneça mais do que uma causa possível associada ao seu efeito (BARCA, 2000).

Na Inglaterra, essa linha de investigação que estuda o pensamento dos jovens por meio de autores como Brown e Hallam (apud BARCA, 2000) apresentou sugestões de pesquisas e propostas de resolução de problemas nas aulas de História.

Mais tarde, na década de 1970, Thompson apresentou um resumo da investigação no campo do ensino de História realizada na época, questionando o modelo teórico que apresentava padrões gerais de pensamento e que desconsiderava fatores significativos para a disciplina de História, como adequação de abordagens para o ensino, procedimentos avaliativos ou questões específicas.

As pesquisas de Thompson trouxeram como sugestão a idéia de que "se esperava mais da criança em situação escolar do que ela poderia compreender". (apud BARCA, 2000, p.24). O autor era favorável às idéias de Hallam e Peel (apud BARCA, 2000, p.24), que iniciaram suas pesquisas sobre *a natureza da História*, ultrapassando as pesquisas sobre os conteúdos de História ou *as idéias substantivas da História*², exploradas por outros pesquisadores ingleses.

Na Inglaterra, pesquisadores investigaram qual a lógica da História que deveria servir de base ao seu ensino e como se inserem os estágios piagetianos para a compreensão que as crianças possuem da História. Seus estudos são tomados como marcos renovadores na investigação do pensamento histórico das crianças. Nos anos de 1970, Peter Lee criou um conjunto de níveis lógicos sobre a natureza do pensamento histórico, com o intuito de analisar que compreensão as crianças têm de ações individuais do passado. Com essa categorização utilizada no seu estudo exploratório de 1978, Lee formulou a hipótese de que as idéias típicas dos níveis superiores exibiram "maior permanência e estabilidade" do que nos níveis inferiores (DICKINSON; LEE, 1984 apud BARCA, 2000, p.25). Nessas pesquisas, o autor concluiu

² Barca, em seu livro *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisóriedade da explicação histórica*, refere-se, em nota de rodapé, às "idéias substantivas" como o conhecimento de conteúdos sobre o passado, em oposição a "idéias de segunda ordem" acerca da natureza da História. Afirma que "as idéias substantivas" relacionam-se a "conceitos ontológicos da realidade humana e social, por exemplo, nobre, camponês, revolução ou democracia...".

que as crianças demonstraram um equilíbrio/desequilíbrio (critério proposto por Lee), revelando grande inconsistência e contradição nas respostas dadas. Esse critério evoluiu posteriormente, com os estudos de Ashby e Lee (1987, apud BARCA, 2000, p.25), para a noção de oscilação entre idéias de níveis diferentes. Ainda, em 1984 os investigadores Lee e Dickinson observaram crianças na tentativa de compreender a empatia histórica e registraram "como a progressão revelou-se irregular, desenvolvendo-se gradualmente, mas com oscilações entre os níveis mais simples e os mais sofisticados" (apud BARCA, 2000, p.26).

O pesquisador inglês Booth, também citado por Barca (2000), estudou as idéias dos adolescentes para determinar a capacidade dos alunos avaliarem fontes históricas e, com base nelas, deduzirem conceitos-chave. Categorizou as respostas em dois conjuntos, baseados em Piaget e Peel, e ainda na natureza da História. Os resultados de sua pesquisa são relevantes para estudos de outros investigadores, porque revelaram que a inteligência e os métodos de ensino são os fatores principais da progressão de idéias em História, e não a maturação, como afirmaram Piaget e Shemilt. Booth fundamentou-se na lógica da História, argumentando que as crianças eram capazes de mostrar um "raciocínio hipotético" no campo da História, sem necessitarem de um nível operacional formal, ligado ao paradigma das ciências naturais.

Shemilt (apud BARCA, 2000, p.26) realizou suas investigações com base na lógica da ciência, questionando os estágios de Piaget. Esse pesquisador utilizou os dados obtidos no *The History 13-16 Project*³ e categorizou as idéias dos adolescentes sobre empatia histórica, dividindo-as em cinco estágios, categorias equivalentes às criadas por Ashby e Lee em 1987. Os estudos de Shemilt seguiram um modelo de análise que sugere uma progressão das idéias das crianças e dos adolescentes, partindo de uma imagem sincrética acerca do passado para noções históricas mais ou menos elaboradas. Centraram-se no modo como as idéias dos alunos se modificaram de

³ *The History 13-6 Projet* é um projeto desenvolvido por pesquisadores ingleses com alunos dos primeiros anos de escolarização, com o objetivo de verificar a progressão do pensamento histórico.

padrões menos coerentes para padrões mais sofisticados no pensamento histórico, desconsiderando os estágios de desenvolvimento piagetianos.

Também os métodos de ensino passaram a ser questionados como fatores de relevância para fomentar a progressão do pensamento histórico e trouxeram novas contribuições da psicologia cognitiva. Nesse campo estão trabalhos de investigação como os de Donaldson, em 1978, investigadora que, em seus estudos sobre como pensam as crianças, comparou os trabalhos de Piaget e de Hughes e sugeriu: "[...] quando uma situação faz sentido humano para a criança, envolvendo motivos e intenções, pode ser imediatamente apreendida" (DONALDSON, 1984 apud BARCA, 2000, p.27), discordando das posições piagetianas de que a criança não é capaz de descentração, ou seja, de imaginar que o seu próprio ponto de vista é um dos pontos de vista possíveis e que todas as perspectivas estão inter-relacionadas.

De acordo com os estudos realizados por Barca (2000), Johnson-Laird & Wason trazem novas contribuições a esses estudos argumentando que "[...] sujeitos inteligentes podem ter um desempenho diferente em contextos abstratos ou realistas", fazendo referência aos adultos e afirmando que estes podem ter um desempenho bem-sucedido numa versão realista de uma tarefa dada, e ser mal-sucedidos em sua versão abstrata. Segundo Barca, isto não corroboraria com as previsões de Piaget quando ele afirmava que o pensamento operacional formal provavelmente não é suscetível de ser afetado pelo tipo de tarefa realizada. Em estudos subsequentes, pesquisadores, inspirados nas preocupações de Vygotsky, com influências sociais e lingüísticas na cognição, investigaram a competência do conhecimento como uma função do contexto e do conteúdo, ou seja, a aprendizagem situada.

Barca (2000) demonstra que, nesse mesmo percurso teórico, Butterworth analisou a linguagem e a cognição, e trouxe, com seu estudo sobre as idéias históricas dos alunos, a contribuição de que os adultos podem influenciar as crianças nas respostas que dão às suas tarefas, assim como estas podem ter dificuldade para perceber o que o adulto quer dizer ou destacar. O autor evidenciou a necessidade de se dar atenção aos métodos de análise empregados para a compreensão das idéias dos jovens alunos.

Barca (2000) prossegue demonstrando como algumas linhas de investigação sobre as idéias históricas das crianças e dos jovens mostraram novas perspectivas e destacaram a progressão nas idéias de segunda ordem, com autores como Knight, em 1989, e Cooper, em 1991, que tratam da progressão lógica das *idéias substantivas*.

Os estudos de Cooper, segundo Barca, tinham como objetivo identificar se as crianças eram capazes de se envolver em resolução de problemas em História, e se existia uma seqüência nos estágios iniciais do seu raciocínio que pudesse ser avaliada. A pesquisa foi realizada com dois grupos distintos de crianças, abrangendo diferentes estratégias de ensino, com a finalidade de comparar os resultados. A autora formulou um esquema de avaliação, baseado nas idéias de Ashby e Lee (1987) e Piaget (1932) e, ainda, nas categorias de Peel (1971). Com a pesquisa, a investigadora sugeriu que "as crianças eram capazes de se envolver em raciocínio histórico, e que este desenvolvimento era seqüencial e passível de ser avaliado, e que as estratégias de ensino eram relevantes para o desenvolvimento do raciocínio histórico". (COOPER, 1991 apud BARCA, 2000, p.28).

A linha de investigação sobre o pensamento das crianças e jovens quanto à natureza da História, as idéias de segunda ordem e também os conceitos substantivos se estendem em diversos países, como nos Estados Unidos, com Wineburg (1991), Leinhardt, Beck e Stainton (1994), Beck e Mckeown (1994), Britt et al. (1994), Perfetti et al. (1994), Torney-Purta (1994); na Espanha, com Carretero e Voss (1994); na Itália, com Berti (1994), e na Suécia, com Halldén (1994), entre outros (citados por BARCA, 2000, p.28).

Assim, as pesquisas em Educação Histórica integram uma linha de investigação que abriga historiadores e pesquisadores que centram seu foco na necessidade de se conhecer e analisar as idéias históricas dos alunos e professores e, portanto, nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem em História. Tais idéias podem ser agrupadas em pesquisas com foco em cognição situada e em contextos de escolarização. Essas investigações estão sendo desenvolvidas por pesquisadores de vários países, como Inglaterra, Canadá, Portugal e também Brasil.

Ao contrário de pesquisas similares sobre o ensino e aprendizagem de História, que tinham como base de referência estudos oriundos da Psicologia, a Educação Histórica tem seus fundamentos na própria epistemologia da História.

No Brasil, estudiosos em Educação Histórica têm se apresentado em simpósios, em encontros nacionais de História e de ensino de História, além de consolidarem linhas de investigação nessa especificidade em programas de pós-graduação, como o grupo de investigação do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Em 2006, o País sediou as VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, o que pode ser considerado também uma demonstração da existência de um grupo consolidado de investigadores nessa área. Como afirmam Barca (2006) e Lee (2005; 2006), a análise das idéias históricas de alunos e professores implica um enquadramento teórico baseado na própria natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História e em metodologias qualitativas de investigação, fundamentadas nas pesquisas sociológicas e antropológicas na área educacional.

Nesse campo de investigação, enquadram a produção de narrativas históricas de alunos e professores em contextos de aprendizagem situada e, especificamente, em contextos de escolarização, como: as relações de alunos e professores com diferentes fontes históricas; as investigações dos conhecimentos prévios dos alunos sobre idéias substantivas (como Independência do Brasil, os governos da República no Brasil, Era Vargas, Ditadura Militar, entre outros) e/ou sobre a natureza da História (como explicação, evidência, significância, temporalidade, consciência histórica); as idéias de alunos e professores sobre novas tecnologias e sua relação com o ensino-aprendizagem; os estudos da consciência histórica de alunos e professores; bem como o estudo da compreensão histórica de alunos-professores, além da análise da progressão das idéias históricas em alunos e professores.

Na Universidade Federal do Paraná existe um grupo, orientado pela professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, com a participação da professora doutora Isabel

Barca, da Universidade do Minho, em Portugal, que investiga as idéias de jovens estudantes, reunindo experiências que se realizam desde 2003, como o Seminário Investigar em Ensino da História, no curso de Pós-Graduação em Educação, da UFPR. Outro grupo, de Araucária, compõe-se de professores que trabalham com jovens estudantes do ensino fundamental e fazem, desde 1997, estudos sistemáticos sobre Educação Histórica com a orientação das professoras doutoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia.

Alguns trabalhos de investigação desse grupo são relevantes e devem ser mencionados.

A dissertação de mestrado de Chaves (2006), *A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades*, tratou da música caipira/sertaneja nas aulas de História, partindo do pressuposto de que as letras das canções podem ser entendidas como elementos históricos contextualizados e de que é necessário discutir quais as formas mais adequadas de incorporar a música nessas aulas. O autor, nas primeiras análises, observou uma ausência da música sertaneja nos manuais didáticos pesquisados e, na segunda etapa, estruturou seu trabalho de campo buscando identificar aspectos socioeconômicos e culturais da vida dos jovens estudantes e de suas famílias e a presença ou ausência da música sertaneja na cultura de origem de jovens de ensino médio. Sua conclusão é de que é possível trabalhar com a música em sala de aula como forma de contribuição para o entendimento de vários temas históricos, como recurso para ler e compreender historicamente o passado e valorizar as diferentes culturas.

Theobald, em sua dissertação *A experiência de professores com idéias históricas: o caso do grupo Araucária*, analisou a formação e experiência do grupo de professores de História do município de Araucária, Paraná, Brasil, em suas dimensões de relação com o sistema municipal de ensino, com o sindicato, com a universidade (UFPR), com a produção de conhecimento histórico e com as idéias históricas. O autor entende o professor como sujeito, capaz de exercer a sua função de intelectual, ao se apropriar dos meios de produção do conhecimento com que trabalha, por meio da

investigação, produção e publicação e reconhecimento da produção, a partir das contribuições de autores como Gramsci, Giroux, Garcia, Gonzales e Schmidt. O autor utilizou as idéias históricas substantivas e de segunda ordem de Peter Lee para a análise das idéias dos professores e do tipo de relação que estes fazem da História, categorizando os diversos tipos de consciência histórica, segundo Jorn Rüsen, que conclui:

[...] a experiência dos professores caracteriza-se como uma experiência concreta de relação dialética entre sujeito e estrutura, em que a relação com a evidência empírica inerente à produção do conhecimento reordenou todo um conjunto de conceitos teóricos por meio de um diálogo entre a razão e a realidade, provocando mudanças... destacando a prática investigativa como provocadora de uma mudança conceitual qualitativa sobre o ensino de História (THEOBALD, 2007, p.1).

A pesquisa de Furmann (2006) investigou quais são os significados de cidadania usados por professores e alunos de 4.º ciclo do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Araucária - PR, partindo da reconstrução de um caso, a fim de entender os conceitos dados à cidadania na cultura escolar e sua dinâmica de significação. Utilizou como pressupostos teóricos a perspectiva de Educação Histórica desenvolvida por Jörn Rüsen, Isabel Barca e Peter Lee, bem como o conceito analítico de cultura de Raymond Williams. Além disso, questionou o conceito tradicional de cidadania de T. H. Marshall, buscando novos rumos da cidadania em autores contemporâneos como Claude Lefort, Will Kymlicka, Hannah Arendt e Alain Touraine. Os resultados da pesquisa apontaram que os alunos fazem interpretações da cidadania a partir de laços de sociabilidade, sentido que difere dos objetivos apresentados pelos professores de conceber a cidadania a partir da relação de participação social para obtenção de direitos. Suas conclusões demonstraram que "[...] experiências inovadoras na orientação para a vida prática na política, através do ensino de História, devem pautar-se no entendimento das relações dos indivíduos com o Estado e não apenas em ações de sociabilidade". (FURMANN, 2006, p.1).

Medeiros (2005), em sua investigação *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no ensino médio: o lugar do material didático*,

analisou o livro didático à luz do conceito de consciência histórica de Jorn Rüsen, que propõe a aprendizagem da História como processo de "digestão de experiências do tempo em forma de competências narrativas", e concluiu que os livros didáticos de História deveriam contemplar a competência narrativa e seu uso, nas salas de aulas, e contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Na pesquisa empírica, o autor constatou as dificuldades do material didático na proposta de Rüsen e o "descolamento dos alunos em relação ao passado. Não se trata de os alunos pesquisados recusarem a disciplina de História, mas de o material didático não ter sido capaz de desenvolver uma narrativa". (MEDEIROS, 2005, p.1).

É nesse campo de investigação da Educação Histórica que se enquadra a minha pesquisa, cuja preocupação ancorou-se na análise dos conteúdos escolares e teve como objetivo principal investigar um conceito substantivo – Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) –, assim como as relações dos jovens com esse conceito. Usei a terminologia *conceitos substantivos*, expressão conhecida no Brasil por pesquisadores e estudiosos de Educação Histórica, criada por Peter Lee, historiador e pesquisador inglês, para designar os conteúdos escolares da disciplina de História nas diferentes instâncias de ensino: fundamental, médio, graduação e pós-graduação. Para Peter Lee,

Existem conceitos substantivos como: agricultor, impostos, datas, eventos questão muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos, também os conceitos de 'segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as idéias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar (apud BARCA, 2000, p.15).

O termo *conceitos substantivos* é usado como referência teórica em produções acadêmicas, como artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado no Brasil, entre as quais destaco as que se seguem.

Grendel (2007), no artigo "Cadernos de alunos: uma forma de relação dos alunos com o conhecimento histórico", faz referência aos conceitos substantivos

afirmando que "Um tema selecionado para ser apresentado como conteúdo escolar ou conceito substantivo passa por alterações quando é utilizado para ensino e aprendizagem de uma disciplina". (GRENDDEL, 2007, p.45).

Fernandes (2007) citou em seu artigo "A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos em relação às suas famílias" como referência para inserir os conceitos de segunda ordem citados por Peter Lee.

Alves (2007), no seu artigo "Representações sociais e a construção da consciência histórica", dedicou dois parágrafos à explicação dos conceitos substantivos e citou autores de referência, como Peter Lee e Isabel Barca. Ele acrescentou:

[...] o estudo dos conceitos substantivos em sala de aula permite aos alunos a apreensão de um conhecimento que não esteja atrelado apenas ao momento histórico estudado, antes o transcende à medida que pode ser aplicado a outras culturas e épocas. Uma vez apreendido um conceito substantivo, o aluno tem a possibilidade de elaborar suas próprias convicções oriundas dos espaços nos quais transita diariamente. Tem a oportunidade de operar mentalmente seu poder de interpretação, sua orientação temporal, sua identificação como ser humano, enfim, sua consciência histórica (ALVES, 2007, p.143).

Gevaerd (2007) mencionou conceitos substantivos no artigo "A produção dos alunos em aulas de História: idéias que o aluno tem em relação à narrativa histórica do Paraná" ao se referir aos estudos que realiza em sua tese sobre as narrativas de alunos das séries iniciais do ensino fundamental, fazendo relações entre conceitos substantivos, tomados nesse momento como conteúdos de História do Paraná.

Castex (2007) citou esses mesmos conceitos no artigo "Educação Histórica: reflexão sobre o pensamento dos jovens do ensino fundamental e o contexto da História do Brasil do Pós-64", quando mencionou a escolha de um conceito substantivo, a *Ditadura Militar*, para a análise da importância atribuída ao conhecimento histórico e a habilidades necessárias aos jovens estudantes na compreensão do contexto histórico estudado.

Theobald (2007) tratou de conceitos substantivos em sua dissertação de mestrado *A experiência de professores com idéias históricas: o caso do Grupo Araucária*, quando narrou a experiência do "Grupo Araucária" e a opção curricular de 2004 pela metodologia de Educação Histórica.

Enquadrando-se no campo de investigação de Educação Histórica, essa pesquisa buscou a compreensão das relações culturais e sociais de jovens estudantes com o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, conteúdos presentes em programas curriculares municipais e estaduais e em manuais didáticos da disciplina de História do ensino fundamental. A tentativa foi perceber como se estabelecem estas relações, presentes no contexto escolar e em outros contextos vivenciados pelo jovem. A investigação ocorreu no contexto escolar e, por isso, tornou-se necessário explicitar esse contexto, entendido aqui, segundo Dubet, como espaço da experiência social com o conhecimento (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

1.2 A ESCOLA E SEUS CONTEXTOS

A escola, o espaço escolar e os sujeitos escolares são motivos de preocupação por parte de investigadores da educação, que desejam conhecer como ocorrem as relações entre o conhecimento escolar e os alunos. Como professora do ensino fundamental e de professores em cursos de formação continuada, que trabalham com os alunos de ensino fundamental de escolas públicas, minha preocupação situa-se nas relações que se dão entre o conhecimento escolar da disciplina de História e os alunos do ensino fundamental. Para isso, é necessário pensar na escola e nos sujeitos escolares.

1.2.1 Concepção do Espaço Escolar

O sociólogo francês François Dubet estudou classes de jovens alunos em escolas públicas com o objetivo de saber como são os estabelecimentos escolares, bem como as relações sociais que envolvem alunos, familiares e demais componentes do ambiente escolar na França. Ele investigou como os jovens de duas escolas convivem no espaço escolar e as suas relações com o contexto social local, questionando que tipos de atores sociais e sujeitos se formam ao longo das horas e horas passadas na escola. Assim, Dubet observou que o conhecimento escolar não é restrito somente à classe, mas depende das relações entre professores e alunos. O autor acredita que a escola é um espaço essencial da vida infantil e juvenil, porque produz não só qualificações e níveis de competências, mas também indivíduos com determinadas atitudes e disposições. Ele não ignora a função de reprodução social da escola, mas a concebe também como local de produção da experiência social com o conhecimento (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Para Dubet, o tempo do colégio não é o da adolescência descrita nas séries de televisão, que dão a imagem de um mundo escolar sem classes sociais, sem aprendizagem; um mundo sentimental, reduzido unicamente ao confronto dos jovens com a disciplina dos adultos. Ele afirmou que a cultura do jovem, aquela que ele traz do ambiente familiar, do convívio com outros grupos sociais, nem sempre é considerada no espaço escolar, mas precisa sê-lo, para que a relação entre os jovens e o conhecimento seja significativa (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Na maior parte das vezes, segundo esse autor, o que a escola pretende é formar um aluno, obedecendo a determinados critérios preestabelecidos pelos currículos escolares. Neles, cada disciplina aponta para a aquisição de determinados conteúdos que os adultos consideram como fundamentos básicos para que este aluno possa se inserir no mundo social e do trabalho. Muitas vezes esses critérios estabelecidos sequer se aproximam dos anseios do jovem quanto aos conhecimentos do mundo que o cerca.

Ademais, segundo ele, o tempo da escola é também o tempo das provas, das grandes diferenças sociais e culturais. A escola era concebida, e ainda o é, como uma instituição que transforma os valores em normas e as normas em personalidades. A educação pretende assegurar ao aluno a sua integração na sociedade e promover sua ascensão social. Segundo Dubet, essa representação de escola pode não ser a ideal, porque não permite descrever o seu real funcionamento. Para esse autor, a construção (formação) de sujeitos escolares não surge de forma harmoniosa, portanto é necessário repensar a noção de conteúdos escolares pela categoria da experiência dos sujeitos, a qual, muitas vezes, é conflituosa e diversificada (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Para Dubet, os sujeitos escolares já não se formam por aprendizagem de conteúdos sucessivos, mas pela capacidade que possuem de manejar as experiências escolares sucessivas, e estas se constroem como a vertente subjetiva do sistema escolar. Nesse sentido, existe uma combinação de lógicas do sistema escolar que os jovens devem articular como a integração da cultura escolar, bem como o manejo subjetivo dos conhecimentos e das culturas que os mantém. A capacidade que os jovens têm de se socializarem e se constituírem como sujeitos sociais advém das diversas formas de aprendizagens e das relações que consigam fazer entre elas e a sua experiência (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

As considerações de Dubet sobre a escola e os jovens em escolas francesas são referências para a minha investigação sobre o jovem estudante e o ensino de História no ensino fundamental em escolas de Curitiba. As idéias de Dubet a respeito da escola são de que esta extrapola as funções de reprodução social, devendo ser conhecida também como um "aparato de produção" (DUBET; MARTUCCELLI, 1997), o qual produz não só qualificações e competências, mas também indivíduos com *"una cierta cantid de actitudes e de disposiciones [...] fabrica sujetos que tienen, más o menos y según diversas modalidades, el dominio de su vida y de su propia educación"*.⁴ (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p.11).

⁴ "[...] uma certa quantidade de atitudes e de disposições [...] fabrica sujeitos que têm, mais ou menos e segundo diversas modalidades, o domínio de sua vida e de sua própria educação."

Suas perspectivas de investigação contribuíram para as minhas investigações na escola com o jovem e o conhecimento histórico. É significativo compreender os tipos de relações que os jovens estudantes do ensino fundamental estabeleceram com o conhecimento histórico e se a escola que freqüentavam levou em conta as suas experiências culturais, bem como se eles conseguiram estabelecer relações entre o conhecimento histórico que aprenderam na escola e os conhecimentos que aprenderam com familiares, com amigos jovens e com outros grupos sociais a que pertencem.

Para iniciar a investigação, era necessário recorrer a fontes documentais que trouxessem informações da estrutura legal escolar brasileira, e, para entender as relações entre os jovens e o conhecimento escolar, algumas reflexões sobre o contexto das escolas e de seus sujeitos foram relevantes. Uma delas diz respeito ao ensino e sua obrigatoriedade no Brasil, bem como à lei que normatiza seu funcionamento nas escolas. Para o ensino fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), no seu artigo 5.º, assegura o direito público e obrigatório aos cidadãos.⁵ Assim, os jovens têm garantido os seus direitos à educação.

Existe uma distinção entre as escolas que analisei sob a perspectiva do acesso dos jovens à educação. Sendo assim, nas escolas que foram o campo desta pesquisa, os jovens estudam em escolas públicas ou particulares, segundo alguns fatores como: condições socioeconômicas de seus familiares, proximidade da escola com o local de residência do aluno, o fato de os pais ou familiares já terem estudado no estabelecimento de ensino e o considerarem de boa qualidade, ou porque a escola pode proporcionar ao jovem um ensino laico ou confessional, entre outros.

⁵ Art. 5.º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 2.º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais (LDB, 1996).

Ao trabalhar os registros escolares como fontes para esta pesquisa, verifiquei que:

- Na escola particular, denominada aqui de EP, muitos pais esperavam uma proposta curricular diferenciada das outras escolas da região, incluindo a educação religiosa como parte do currículo, bem como o acréscimo de atividades escolares com programas de lazer, envolvendo pais, alunos e familiares em horários alternativos e fora dos dias letivos na escola; aulas de práticas desportivas; oferta de aulas extraclasse como reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem em disciplinas, entre outras.

A grade curricular da escola apresenta as disciplinas tradicionais, conforme estabelece a LDB, e há oferta de atividades extracurriculares em horário contrário, como atividades desportivas, aulas de reforço, além de atividades diárias de cunho religioso e acesso ao laboratório de informática (Projeto Pedagógico Escola Particular).

- Na escola pública, denominada aqui de EM, não encontrei registro sobre as expectativas dos pais ou familiares quanto às funções da escola. Constatei, analisando a Proposta Pedagógica Escolar, que a grade curricular apresentava flexibilidade de horários, permitindo que os alunos pudessem frequentar horário contrário, se necessário, para atividades extraclasse como reforço de estudos de disciplinas ou atividades desportivas. Na organização das aulas para os alunos do ensino fundamental, os jovens tinham acesso ao laboratório de informática para pesquisa escolar e elaboração de trabalhos escolares, utilizando os recursos disponíveis, desde que estivessem acompanhados de professores no horário da aula.

Portanto, a função dos estabelecimentos escolares e os contextos sociais em que os jovens estão incluídos podem ou não se aproximar. Existe uma determinação

legal com uma grade curricular específica, assim como uma possibilidade de acréscimo de atividades extracurriculares, o que pude constatar nas duas escolas analisadas.

Ainda que as escolas apresentem uma determinada flexibilidade em sua organização pedagógica, cada uma delas, à sua maneira, submete o Projeto Político-Pedagógico com sua grade curricular, segundo os critérios estabelecidos, às Secretarias de Educação, quer do Estado ou do Município, e por elas organizam os conhecimentos escolares de forma estável.

Na França, Dubet observou que os estabelecimentos escolares têm uma estrutura determinada por instituições que regem o ensino e esta experiência escolar permanece estável. A experiência dos jovens no espaço de escolarização permanece dominada por uma tensão que opõe o mundo do jovem ao da escola, pois suas expectativas de aprendizagem pouco são reconhecidas no desenvolvimento dos conteúdos presentes nas disciplinas escolares. Segundo esse autor, nos estabelecimentos de ensino público essa tensão é reforçada, entre outros fatores, pelas divergências que ocorrem entre a clientela e a escola. Alunos e professores elaboram suas versões sobre os acontecimentos escolares, mas o que prevalece são as idéias de que não puderam construir-se como colegiais e como indivíduos, devido a esta experiência escolar na qual prevalece o pressuposto de que o aluno deve adquirir conteúdos escolares impostos pela escola, mesmo em detrimento de sua cultura jovem (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Nas escolas analisadas por Dubet, na França, o sujeito social que chega à escola torna-se "aluno" e, como tal, deve adquirir conhecimentos que poderão auxiliá-lo na convivência social, segundo os padrões estabelecidos pela sociedade local. A cultura que traz do ambiente social, suas idéias, o modo de viver e se relacionar com o mundo em que vive não são considerados no espaço escolar; eles são minimizados para dar vez aos preceitos sociais estabelecidos. Esse jovem tem autonomia fora da escola, uma identidade estruturada nas relações sociais dos grupos com que convive, com a família. No entanto, na escola esse sujeito é visto como aluno.

As duas escolas, universo da minha investigação, atendem jovens do ensino fundamental, de 1.^a a 8.^a séries, e se distinguem quanto à localização geográfica, pois uma situa-se na região central e, a outra, na região mais afastada da cidade de Curitiba; ademais, uma delas é pública e a outra particular; uma confessional e a outra laica. Essas escolas foram selecionadas para a investigação por apresentarem semelhanças no atendimento ao mesmo nível de escolarização, jovens de 8.^a série do ensino fundamental, e atenderem a turmas mistas.

Assim, o "caso em estudo" aconteceu em escolas – laica e confessional – distintas quanto à filosofia da educação e semelhantes quanto ao atendimento de jovens de 8.^a série. Fiz minha investigação olhando-as como estabelecimentos de ensino e aprendizagem em que jovens de Curitiba são matriculados e estudam a disciplina de História. Os elementos sistematizados por Dubet, a partir da investigação de escolas francesas, foram utilizados na minha análise tomando como referência a devida relativização dos contextos brasileiros e franceses (DUBET; MARTUCCELLI, 1977).

1.3 PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO ESCOLAR

Considerando a escola como espaço de experiência social com o conhecimento e entendendo que a construção social da escola resulta das relações dos saberes relativos a ela, apoiados a outros saberes relativos à sociedade, é relevante registrar como se pensa a escola no século XXI, na cidade de Curitiba, como se processam as relações entre os sujeitos escolares, como a escola se organiza, quem são os sujeitos históricos que vivenciam o ambiente nesse contexto e, principalmente, no espaço de aulas de História de 8.^a série do ensino fundamental, como se estabelecem as relações dos jovens com o conhecimento histórico escolar.

As investigadoras mexicanas Elzie Rockwell e Justa Ezpeleta (1985), pesquisadoras do centro de investigações educativas da cidade do México, observaram os problemas que afetam a escola, preocupam os professores e afetam de modo significativo o curso do trabalho na escola e na vida escolar. Em suas pesquisas, as autoras buscam o significado da construção social da escola, tentando encontrar

esse conhecimento em investigações que respondam ao que acontece na escola, como ela se constitui. Essas questões, que foram preocupação e objeto de debates sobre os saberes escolares e os saberes sociais dessas investigadoras, continuam a preocupar os investigadores que têm como campo de pesquisa a escola e os saberes escolares.

As autoras partem do pressuposto de que "o sistema supõe uma escola que, ao mesmo tempo, é e não é, mas que em sua concretização, na verdade, não é". (ROCKWELL; EZPELETA, 1985, p.106). Ao conceituar a escola, e deixando de lado a intenção organizacional, essas categorias convergem, se correspondem e coincidem com as categorias criadas na Pedagogia e nas Ciências Sociais. As suas análises da escola são resultado de uma visão de sociedade que compreende a noção de poder. Sob essa perspectiva, as autoras distinguem dois níveis para se perceber a escola: "uma visão de cima e por meio dela e o de penetração parcial da realidade". (ROCKWELL; EZPELETA, 1985, p.106). Nesses níveis, a visão da escola traz duas vertentes teóricas que "olham" a escola sob óticas diferentes.

Na tradição positivista, a escola é vista sob uma lógica comprometida com a ordem social, inculcando valores universais ou dominantes, e, na tradição marxista, as versões críticas da escola desejavam construir um poder alternativo. Estas baseavam-se na história documentada, que demonstra o caráter reprodutor da ideologia dominante nas relações sociais de produção. Nas duas vertentes a escola é vista como homogeneizante, estatal e estrutural. Para Rockwell e Ezpeleta (2007),

As versões críticas da escola, baseando-se na própria história documentada, demonstram por sua vez seu caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Sustentam estas versões, com a valoração oposta, o conceito de escola homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural. Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.13).

Assim, na esteira dessas autoras, acredito que é importante estudar a escola em sua expressão cotidiana, a partir de baixo, no olhar de todos os sujeitos escolares. É necessário buscar a presença da História na escola. Tendo como parâmetros as idéias de Rockwell e Ezpeleta (1985; 2007), as quais evidenciam a importância de sujeitos escolares e o estudo da escola em suas "expressões cotidianas", essa investigação foi realizada em local específico, a escola, para observar as tramas sociais de sujeitos históricos – os jovens –, percebendo as inter-relações, a produção de conhecimentos, a presença ou ausência da identidade desses jovens sujeitos escolarizados nesse espaço. Assim, a identidade dos jovens escolarizados é relevante nesse trabalho de investigação.

1.3.1 "O Estudo de Caso"

Para Bogdan e Biklen (1994, p.47), quando se observam, nas escolas, investigadores munidos de blocos de apontamentos para o registro de dados, ou investigadores com equipamentos de vídeo ou, ainda, elaborando esquemas e diagramas relacionados aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores, observa-se que o que esses sujeitos possuem em comum é uma investigação qualitativa. Para compreendê-la, é necessário identificar quais são as características de investigação qualitativa. Segundo esses autores, existem cinco características que se deve considerar: na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva e o significativo é de importância vital na abordagem qualitativa.

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A investigação é realizada em escolas, famílias e bairros na tentativa de elucidar as questões educativas. A utilização de blocos de apontamentos, vídeo ou áudio serve para auxiliar na recolha de dados

em situação e complementados pela informação que é obtida por meio do contato direto. Nesse tipo de investigação, o investigador frequenta os locais de estudo e pesquisa porque se preocupa com o contexto e acredita que as ações podem ser melhor compreendidas, pois os locais necessitam ser entendidos no contexto das instituições a que pertencem. Sendo assim, entende-se que a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhem-se em forma de palavras, imagens ou números. Os resultados registrados da investigação contêm citações feitas a partir dos dados, que servem para ilustrar e dar consistência à apresentação e incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e documentos pessoais, entre outros. Não se atêm a dados e símbolos numéricos e tentam analisar os dados em sua complexidade, respeitando a forma como foram transcritos. Essa investigação exige que os dados sejam examinados considerando que nada é trivial e que tudo que é observado ou registrado pode dar indícios para a compreensão do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47-49).

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, porque é durante o processo de investigação que se constata aspectos do cotidiano que podem revelar informações imprescindíveis para esclarecer, afirmar ou negar o objeto de investigação, perceber as mudanças e permanências na produção do conhecimento escolar (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Eles tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Isto quer dizer que as abstrações são construídas a partir do agrupamento de dados, relacionando as informações de dados individuais, ou seja, é construído um quadro teórico que inicialmente é aberto e vai se afunilando, sendo mais específico no decorrer da investigação, sem a necessidade de presumir de antemão as questões mais importantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, porque faz com que o investigador se preocupe com o que Erickson designa de "as perspectivas participantes" (1986, apud BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50). É importante também se certificar da apreensão das diferentes perspectivas de investigação de maneira

adequada. Ao investigar dados qualitativos em educação, é necessário questionar os sujeitos de investigação com vistas à percepção de como os sujeitos experienciam e interpretam as suas experiências e estruturam o mundo social em que vivem. Portanto, quem faz a investigação qualitativa estabelece estratégias e procedimentos que permitem considerar as experiências dos participantes da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50-51).

No "estudo de caso", o "caso em estudo" corresponde ao objeto e ao campo escolhido para esta pesquisa, pois oferece determinadas características que são a escola e os sujeitos escolares.

De Bruyne (apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994) aponta alguns elementos que devem ser considerados para a escolha do modo de investigação, entre eles: o local de pesquisa deve ser o mais real, o menos limitado, o mais aberto, o menos manipulável, portanto o menos controlado, e implica um estudo mais aprofundado do universo pesquisado. Como professora/investigadora, encontrei nos jovens e nos professores e nas relações que ocorrem no processo de escolarização os sujeitos da pesquisa. As atitudes que adotei pressupõem "uma participação ativa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo" (DE BRUYNE et al., apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994), caracterizando, assim, uma atitude própria de uma abordagem qualitativa e longitudinal.

O estudo de caso, modo de pesquisa caracterizado por Robert Yin (apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994), apresenta a investigação que toma por objeto um fenômeno contemporâneo situado no contexto da vida real, estabelecendo a necessidade da existência de fronteiras entre o fenômeno estudado e o contexto em que estas não são nitidamente demarcadas, onde o investigador utiliza fontes múltiplas de dados. O estudo de caso, segundo Yin (2005 apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994), inicia com a teorização, a seleção dos sujeitos e a definição dos protocolos de recolha dos dados, procedimento aplicado à pesquisa.

Nesta pesquisa, os procedimentos de investigação para o "estudo de caso", no contexto de escolarização, são:

- a Observação Participante no contexto escolar;
- o Inquérito por meio de questionários e entrevistas;
- a Pesquisa Documental, utilizando fontes privadas e oficiais.

1.3.2 A Observação no Contexto Escolar

Para a observação nas turmas de História, nas escolas EP e EM, alguns procedimentos adotados tiveram grande importância para a obtenção das informações desejadas, tais como: o que deve ser efetivamente observado; como proceder para efetuar o registro dessas observações; quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações; que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado e qual a sua natureza e, ainda, como implementar essa relação.

Sendo assim, tomei como ponto de partida para a observação uma classe de jovens de uma escola pública e uma classe de jovens de uma escola particular, da mesma série do ensino fundamental, no caso, 8.^a série (9.^o ano). Consistiu na observação da metodologia utilizada nas aulas de História, dos recursos didáticos utilizados – recursos multimídia e manuais didáticos – e dos sujeitos escolares: os jovens e o(a) professor(a) de História da classe.

Utilizou-se a "observação participante" (DE BRUYNE, apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994), em sala de aula, tendo sido os jovens estudantes avisados previamente que uma professora/pesquisadora iria acompanhar as aulas de História a partir do segundo semestre do ano letivo de 2007. Os registros das observações foram feitos em caderno de notas, notas de campo (BAILLEI, 1994 apud VIANNA, 2003, p.14), e, esporadicamente, as aulas da disciplina de História foram gravadas em áudio.

Os sujeitos escolares são: o(a) professor(a) e os jovens alunos, assim denominados na dissertação quando faço referência aos sujeitos escolares que estudaram nas classes pesquisadas. As classes das escolas particular e pública de

8.^a série do ensino fundamental são o "campo de investigação" e situam-se na cidade de Curitiba, Paraná, Brasil.

O professor é visto como investigador social e organizador de atividades escolares da disciplina de História, e o aluno entendido como sujeito escolar que possui idéias prévias, já construídas a partir das relações que estabelecem com outros sujeitos escolares ou familiares, com recursos midiáticos e manuais escolares, sendo "um agente de sua formação" (SCHMIDT; GARCIA, 2006). Nesse particular, a investigação das idéias prévias que os jovens alunos têm sobre os conceitos substantivos Ditadura Militar e Ditadura Militar Brasileira foi tomada como ponto de partida fundamental, pois trata-se de um dos pressupostos de referência da relação ensino-aprendizagem, na perspectiva da Educação Histórica.

Nos registros de campo, a prioridade foi a observação das aulas que trataram do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira e do modo como se constituiu a relação do jovem com esse conhecimento escolar, a partir das mediações realizadas pelos professores. A observação sistemática e com registro de notas permitiu perceber o que, muitas vezes, passa despercebido em aulas de História – acontecimentos aparentemente familiares, tanto ao docente em sala de aula, como à pesquisadora/observadora.

A observação contribuiu na investigação em sala de aula e na percepção do tratamento do conhecimento escolar em aulas de História. Auxiliou, ainda, na verificação de como se dão as relações do jovem, do professor, do uso de materiais didáticos e outros fatores que interferem no contexto de uma aula de História de 8.^a série do ensino fundamental, bem como no resultado dessas mediações para a mudança das idéias dos alunos.

Ao fazer os registros da observação do(a) professor(a) no exercício docente, considerei importante ressaltar a atuação desse sujeito escolar e profissional da educação, que tem papel de relevância no processo de escolarização. Sua atuação no processo ensino-aprendizagem, ministrando os conteúdos, foi cuidadosamente

considerada e registrada, assim como os fatores sociais locais que, muitas vezes, interferiram nas práticas escolares.

Na investigação, foi essencial a observação da relação do jovem com o conhecimento escolarizado, materializada nas narrativas em sala de aula. Os jovens chegam ao espaço escolar para adquirir os conhecimentos que deveriam somar à sua cultura jovem e, conseqüentemente, uma atuação mais consciente na vida social. A observação das aulas possibilitou identificar os limites e possibilidades da relação dos conteúdos ensinados com as idéias prévias e os interesses dos jovens alunos.

Após a aplicação do primeiro instrumento de pesquisa nas classes de 8.^a série do ensino fundamental, nas escolas pública e privada, fiz as observações das aulas de História. É importante registrar que o percurso pedagógico efetuado pelos professores nas aulas de História foi completamente diferente de uma turma para outra. Ao detalhar momentos da observação, mais adiante, pretendo ressaltar, no cotidiano de uma aula de História, como aparecem, nas narrativas dos professores e alunos, os fragmentos do contexto histórico relevante para a História Brasileira, que, em momentos específicos, apresentam o conhecimento escolarizado fundamentado em idéias registradas por autores de manuais didáticos, na memória dos professores e em narrativas de jovens que ora nada sabem ou pouco sabem do conteúdo escolar que se pretende trabalhar em classe.

Na primeira escola de investigação – EP⁶ houve um planejamento e cronograma estabelecidos e cumpridos. A aplicação do primeiro instrumento de pesquisa⁷ na escola foi no dia 24 de agosto de 2007, e a do segundo instrumento foi no dia 19 de setembro de 2007 (quadro 1).

⁶ A escola particular será referenciada, neste estudo, pela sigla EP.

⁷ Ressalta-se que as perguntas do questionário de investigação dos jovens alunos são as mesmas, e que este foi aplicado no início e no final da investigação, sendo o 1.^o questionário para investigar os conhecimentos prévios, e o 2.^o questionário, após o trabalho do/a professor/a em sala de aula, para observar se houve mudanças nas idéias dos jovens.

QUADRO 1 - CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA - EP

DATA	ATIVIDADES PREVISTAS NA EP
00/6/2007	Encontro de apresentação da pesquisadora com equipe pedagógica da escola. Preenchimento de questionário pelo professor de História.
10/8/2007	Coleta de dados dos estudantes: dados familiares, local de residência, situação socioeconômica. Coleta de dados da escola: histórico, programa curricular.
17/8/2007	1. ^a e 2. ^a aulas: primeiro contato e ambientação na classe.
24/8/2007	1. ^a aula: aplicação do 1. ^o questionário de investigação para os jovens estudantes. 2. ^a aula: observação de aula.
31/8/2007	1. ^a e 2. ^a aulas: observação de aula.
14/9/2007	1. ^a e 2. ^a aulas: observação de aula.
19/9/2007	1. ^a aula: aplicação do 2. ^o questionário de investigação para os jovens estudantes. 2. ^a aula: observação e despedida da observadora da classe.

FONTE: A autora (2007)

Na EP, as mediações realizadas pelo professor foram observadas nas aulas dos meses de agosto e setembro de 2007. Nessas datas, o professor da classe de 8.^a série introduziu o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira. O primeiro questionário foi aplicado em 24 de agosto de 2007, e o segundo em 19 de setembro do mesmo ano.

Iniciei minhas observações nas duas turmas de investigação acompanhando as aulas anteriores ao conceito da Ditadura Militar, pois desejava identificar as mediações desenvolvidas pelos professores. Na escola EP, percebi uma rotina de procedimentos por parte do professor, tais como: a entrada na classe, a solicitação para que os alunos se acomodassem em suas cadeiras e, em seguida, a chamada dos alunos para verificar sua frequência ou ausência. Esse mesmo procedimento rotineiro também ocorreu na escola pública.

O professor da EP tratou do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira conversando informalmente com os alunos, para iniciar sua aula, foi ao quadro de giz e dividiu-o em quatro partes. Sem que o professor solicitasse, os alunos pegaram seus cadernos de anotações e o manual didático e os colocaram na carteira, demonstrando uma atividade rotineira em classe. Observei que o professor utilizou o manual como fonte de pesquisa para escrever o texto no quadro. Trata-se do texto

"A Ditadura Militar no Brasil", do manual didático *Nova História Crítica*, capítulo 18, de Mário Schmidt, 8.^a série, usado para sintetizar o conceito substantivo. Ademais, fez perguntas aos alunos enquanto escrevia no quadro o resumo das idéias.

A seguir, relato parte de uma aula de História, na qual foi tratado o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira na EP.

O professor solicita: "*Acompanhem a leitura no quadro e vejam se as características que falamos nas aulas anteriores englobam a censura, morte, conflitos, pouca participação da população*". O professor refere-se às aulas em que tratava do conteúdo escolar *Estados Totalitários*, pertencente ao rol de conteúdos exposto no livro de História adotado na classe.

Analisando esse excerto da observação da aula do professor e relacionando-o com as respostas por ele escritas no questionário, pode-se dizer que existem alguns conceitos expressos por ele no questionário que também foram observados no decorrer de sua explicação em aula.

Ao responder ao questionário de investigação, na pergunta 4, no registro de palavras-chave que retrataram o contexto da Ditadura Militar Brasileira, ele destacou: "Centralização, **conflito**, **censura**, militarismo, tecnicismo". Diante disso, pode-se dizer que o professor organizou sua aula selecionando conceitos que serviram de referência para o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) e também para as aulas relacionadas aos Estados Totalitários. Além disso, manteve as idéias que ele considerava importantes de serem trabalhadas com seus alunos.

Durante a aula, a aluna Tainá⁸ fez uma intervenção, dizendo: "*Mas, antes disso, como aconteceu isso para chegar à Ditadura Militar?*". O professor pensou, e não respondeu. Foi interrompido para um aviso na classe e, ao retomar a aula, não respondeu à questão elaborada pela aluna.

⁸ É importante ressaltar que os nomes citados nesta dissertação são fictícios, preservando os sujeitos participantes da pesquisa de campo e atendendo às prerrogativas do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Escreveu o texto no quadro, a síntese das idéias históricas, segundo as fontes que consultou no manual didático. Alguns jovens demonstraram interesse pelo conceito e fizeram perguntas sobre o contexto da Ditadura Militar Brasileira, como o jovem Edson: *"Como era ser preso político?"*. O professor responde: *"Os partidos políticos eram contra o regime militar, temos pessoas influentes que não concordavam e morreram, como a Zuzu Ange⁹, que era mãe de um estudante morto pelos militares"*.

O jovem André questiona: *"O que acontecia na tortura?"*, ao que o professor responde: "Choques". O professor, ainda que de forma breve, fez referência a um dos métodos de tortura utilizados no período mais repressivo da Ditadura Militar Brasileira (1964-1984). Esses métodos foram comprovados a partir de depoimentos de ex-presos políticos e documentos de arquivos do Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI).

Os procedimentos didáticos adotados na aula foram a explanação oral e o registro no quadro. Os alunos fizeram perguntas que proporcionaram novas intervenções do professor sobre os conhecimentos tratados. Não houve outros recursos didáticos, como imagens ou livros para os alunos. Em sua explicação histórica, o professor retomou o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, o qual, segundo a equipe pedagógica escolar, já havia sido trabalhado com essa turma em outra série. Os jovens demonstravam pouco conhecimento sobre o conceito substantivo, como foi constatado no questionário sobre os conhecimentos prévios, aplicado no momento inicial das observações na classe.

⁹ Zuzu Angel foi uma estilista brasileira de sucesso. Nos anos 1970, perdeu seu filho Stuart, ativista contrário ao regime político militar vigente, preso e morto nas dependências do DOI-CODI. Zuzu luta pela recuperação do corpo de seu filho enfrentando o sistema político da Ditadura Militar Brasileira. Sua luta terminou com sua morte, em circunstâncias ainda não esclarecidas, que ocorreu na madrugada de 14 de abril de 1976, em acidente de carro na Estrada da Gávea.

Na EP, após a aplicação do segundo questionário, se deu a última observação que realizei. Como já explicitado anteriormente, minhas observações na classe obedeceram ao cronograma estabelecido e acordado com a escola. Os alunos conversaram a respeito das atividades, das produções da turma na disciplina de História, da aplicação do questionário e dos estudos relacionados ao conceito substantivo com o professor. Nesse caso, não houve flexibilidade de tempo nas aulas de História, para que os jovens pudessem explorar com mais profundidade os conhecimentos escolares a respeito do conceito tratado.

Pelas minhas observações das intervenções dos jovens durante as aulas e pelas respostas que expressaram nos questionários, foi possível constatar o crescente interesse dos alunos pelo conceito que estudavam, principalmente a partir das narrativas orais do professor na classe. Ao trazer para a sala sugestões de filmes, *sítes* de pesquisa e narrativas que exemplificaram alguns momentos políticos decisivos do Pós-64, o professor suscitou o interesse dos alunos para novos conhecimentos relacionados ao período da Ditadura Militar Brasileira.

Na EM¹⁰ a professora tentou seguir o planejamento estabelecido, mas o cronograma não foi cumprido. No entanto, a organização curricular permitiu uma flexibilidade maior para reordenar as aulas e seu planejamento, segundo as necessidades da disciplina, bem como dos jovens estudantes. Durante as aulas que tratavam do conceito da Ditadura Militar Brasileira de 1964, algumas situações foram criadas pelos estudantes, que impuseram uma reorganização das atividades docentes e discentes. Nesta escola, o primeiro instrumento foi aplicado no dia 16 de agosto de 2007, e o segundo instrumento em 25 de outubro de 2007 (quadro 2).

¹⁰ A escola municipal será referenciada, neste estudo, pela sigla EM.

QUADRO 2 - CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA - EM

DATA	ATIVIDADES PREVISTAS NA EM
28/6/2007	Primeiros contatos com a equipe pedagógica da escola. Preenchimento de questionário pelo professor de História.
08/8/2007	1.ª e 2.ª aulas: primeiro contato e ambientação na classe.
16/8/2007	1.ª aula: aplicação do 1.º questionário de investigação para os jovens estudantes. 2.ª aula: observação.
23/8/2007	Coleta de dados dos estudantes: dados familiares, locais de residência, situação socioeconômica. Coleta de dados da escola: histórico, programa curricular.
13/9/2007	1.ª e 2.ª aulas: observação.
18/10/2007	1.ª e 2.ª aulas: observação.
25/10/2007	1.ª aula: observação. 2.ª aula: aplicação do 2.º questionário de investigação para os jovens estudantes.
03/11/2007	1.ª e 2.ª aulas: apresentação dos trabalhos e despedida da observadora da classe.

FONTE: A autora (2007)

No mês de setembro, a professora iniciou as aulas que tratavam do conceito Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984. Na primeira aula, solicitou que os estudantes recorressem ao manual didático e ao caderno de anotações da disciplina de História. Após, dirigiu-se ao quadro e fez perguntas aos jovens para suscitar o interesse a respeito do conceito substantivo estudado. Fez leitura oral de excertos de reportagens do jornal *O Estado de São Paulo* de 03/04/1964 e do jornal *Correio da Manhã* de 14/03/1967, contidos no manual didático (RODRIGUE, 2006, p.241). A primeira reportagem fazia referência à "Marcha pela vitória com Deus pela liberdade"; a segunda, à "Promulgação da nova Constituição de abril de 1967", e a terceira intitulava-se: "A consolidação de um regime totalitário no Brasil". (RODRIGUE, 2006).

A professora da EM pergunta: "O que há de incomum nas notícias de jornais? Vamos ver no livro o que elas nos dizem?". A professora fez a leitura dos textos das reportagens contidas no manual didático, p.241. Teceu comentários sobre o tema e interrogou os jovens: "O que significa Golpe?" "Quer dizer golpear." "Quem era o presidente do Brasil na época?" Era João Goulart. O que ficou registrado da aula anterior?".

A professora comentou a respeito da linha do tempo que os jovens e ela construíram na aula anterior, situando cronologicamente o período do Golpe Militar no Brasil de 1964, no século XX.

Em sua narrativa, ela evidencia situações que ocorreram no período relatado:

Sabemos então que o fato aconteceu no século XX, na segunda metade do século. Quando João Goulart assume a Presidência, o que faz com que os militares fiquem de sobreaviso sobre suas atividades? Qual foi o motivo mais forte do Golpe Militar? Vamos buscar no livro didático para ver se encontramos as respostas.

Ao analisar as respostas dadas no questionário da professora, observei que ela também faz referência ao Golpe Militar. Na questão dois: "*Em sua opinião, o tema ditadura militar é tratado na escola? Como?*". A professora respondeu:

É estudado como uma forma de governo marcada por repressões militares, período de censura, de falta de liberdade política. Na verdade, como ditadura militar e depois como golpe militar porque os próprios militares acabaram dando um golpe dentro da própria ditadura. Encontra-se no livro O Golpe e a Ditadura¹¹ e nos livros didáticos.

Observei que as idéias expressas na resposta da professora foram reproduzidas também em suas aulas.

A professora solicitou aos alunos que fizessem a leitura do texto "O que foram os 'anos de chumbo' no Brasil", do manual didático *História em documento: imagem e texto* (RODRIGUE, 2006, p.238), em voz alta, um de cada vez. À medida que o aluno lia um parágrafo, a professora explicava o texto e procedia a novos questionamentos: "*Quando os militares assumiram o poder, a população teve toda a liberdade que desejava? Quando falamos de ditadura, o que significa?*". Como os jovens não responderam, a professora respondeu: "*Que alguém manda uns nos outros. Era uma tentativa de manter a ordem social restabelecida*".

¹¹ A professora refere-se ao livro de REIS, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. S. (Org.). **O golpe e a ditadura militar**: quarenta anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc, 2004.

O jovem Paulo perguntou: *"Por que os artistas não tinham liberdade de se expressar?"*. A professora: *"As letras das músicas deveriam enaltecer o País, se não eram censuradas. Vamos pensar juntos: como o povo reagiu? Se revoltou ou reagiu? O AI-5 foi uma Lei que punia, mostrava o que podia ou não fazer"*.

Nesse momento da aula, a docente fez uma relação do passado/presente com alguns dos acontecimentos contemporâneos: *"Quando o Lula decretou 400 reais o salário, no seu governo, o Congresso não aceitou, baixou para 360 reais. Naquele tempo da ditadura, os poderes eram absolutos e os militares decretavam e deveriam ser obedecidos"*. Para consolidar seu exemplo, solicitou que os jovens retomassem o manual didático e acompanhassem a leitura: *"Voltem ao livro na p.238 e leiam o que foram os 'anos de chumbo' no Brasil. O texto de Marcelo Rubens Paiva"*.

A professora leu em voz alta o texto "O Regime Militar" (RODRIGUE, 2006, p.238) e comentou os excertos que considerou mais importantes naquele momento. Para recorrer ao passado recente, revelou: *"Se vocês falarem com seus avós, eles lembram como foi esta época e podem contar para vocês. Não foram só os artistas e políticos os perseguidos políticos, também os jornalistas. Nesse tempo o que prevalece é o poder do presidente"*. Observa-se também que a professora pede que os alunos recorram à memória familiar para complementar seus conhecimentos.

A professora deu um depoimento sobre o seu passado, recorrendo à memória individual, a respeito das eleições de 74, na tentativa de aproximar os jovens do conceito:

Naquele tempo só tinham dois partidos políticos legais, eram a ARENA e o MDB. Os outros partidos foram declarados na ilegalidade. As pessoas votavam já em 74, é uma primeira tentativa de eleições diretas para vereadores e deputados, só, não para presidente.

Essa idéia de trabalhar com a memória, nas aulas, mostrou-se como uma tentativa da professora para aproximar os alunos da realidade local, pois, na pergunta 3 do questionário para o professor: ***Você considera este período como significativo para seus alunos?***, ela respondeu: *"Sim, para o aluno perceber os acontecimentos*

que marcaram esse período e comparar com a democracia do governo atual e suas manobras políticas, pois o aluno de 8.^a série, hoje, será o eleitor de amanhã".

A professora tenta estabelecer a relação presente/passado.

Na continuidade, ela orientou os alunos para uma atividade individual em classe, usando o livro didático, p.241, e deu um roteiro de tarefas escolares para a aula seguinte no laboratório de informática. Posteriormente, solicitou que registrassem no caderno, conforme abaixo:

- Roteiro
- Presidentes do Brasil durante a Ditadura Militar.
- Seguir o roteiro de pesquisa:
- Nome:
- Período de governo:
- Profissão:
- Procedência:
- Observação de fatos principais do governo:

Na classe houve um diálogo entre a docente e os alunos, que fizeram uma reflexão sobre o conceito substantivo. A professora perguntou à classe se nesse período havia tido crescimento econômico e se a população brasileira participava da vida econômica e política. O jovem Adriano respondeu que *"faltava democracia. Não era o que as pessoas queriam, não pediam opinião, falta liberdade, falta democracia, tem autoridade militar"*. Assim como Adriano, outros jovens já conseguiam expressar suas idéias sobre o conceito da Ditadura Militar Brasileira oralmente. Nesta classe constatei que os jovens contra-argumentavam sempre que solicitados e traziam contribuições para as aulas, respondendo à professora, ainda que nem sempre as respostas se aproximassem das argumentações contidas no manual didático ou da narrativa da professora.

Após o período das observações das aulas e da finalização das atividades que envolveram o ensino-aprendizagem do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, nas duas escolas, apliquei o segundo questionário para os alunos.

Na EM, durante a aula, após a aplicação do questionário, acompanhei a apresentação das pesquisas que os jovens fizeram sobre o conceito da Ditadura Militar Brasileira. Nesta classe foi possível observar o caminho do conhecimento histórico que os jovens conseguiram fazer, referente ao conceito em questão, quando apresentaram seus trabalhos de pesquisa para o grande grupo. Eles conseguiram demonstrar sua capacidade de compreensão de conceitos históricos, conceitos estes que auxiliaram na compreensão do contexto da Ditadura Militar Brasileira, tais como: censura, partidos políticos, democracia, liberdade de expressão, autoridade militar, presidentes, violência, DOPS, UDN, poder absoluto, entre outros. Tais conceitos estavam presentes nas narrativas orais e nas sínteses que elaboraram para as apresentações de suas pesquisas sobre o tema.

1.3.3 O Inquérito por Meio de Questionários e Entrevistas

Questionários para professores e jovens alunos

Os questionários foram escolhidos como instrumento de investigação porque trazem dados que são importantes fontes de análise para identificar os conceitos históricos dos jovens e como os professores têm construído seu conhecimento histórico e trabalhado esses conhecimentos nas aulas de História do ensino fundamental.

É importante salientar que, na investigação, foi utilizado mais de um questionário para os jovens, instrumento construído e fundamentado nas idéias de Isabel Barca e Peter Lee, que sugerem fazer a análise das idéias históricas dos alunos aplicando inicialmente um primeiro questionário para todos os jovens alunos para imediatamente identificar suas idéias históricas e, posteriormente, aplicando-se outro questionário. Analisar as respostas dos alunos a partir do primeiro questionário é significativo para que se tenham condições de, na seqüência dos procedimentos

didáticos em classe, observar como o professor desenvolve sua aula de História. Este procedimento didático é importante porque demonstra que, ao considerar o conhecimento do aluno, fruto da produção de conhecimentos escolarizados e não-escolarizados, o professor poderia atribuir significados às ações escolares que precederam seu trabalho e considerar os conhecimentos que os alunos trazem da realidade social. Se buscar as respostas de cada um dos seus alunos e analisá-las, o que o professor tem em suas mãos são as idéias históricas de sua turma, o que poderia possibilitar a identificação dos tipos de idéias que os alunos têm sobre o assunto que vai tratar em seguida. A esse procedimento denominamos "investigação dos conhecimentos prévios", um passo inicial importante para a continuidade dos procedimentos de ensino em classe.

O primeiro questionário procurou investigar os conhecimentos prévios dos jovens estudantes das duas escolas pesquisadas, e o segundo sondou os conhecimentos manifestados após os procedimentos realizados pelos professores, que trataram dos conhecimentos relativos ao conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

Para completar o quadro de investigação, considerei relevante aplicar um questionário aos professores sobre os seus dados profissionais, sua metodologia de ensino de História e sua experiência.

A observação buscou informações sobre como os professores procediam com as classes em aulas de História. Após a aplicação do primeiro questionário para os alunos, os professores das duas turmas demonstraram interesse em saber se eles haviam respondido. Porém, de posse dessas informações, não as usaram para identificar quais conhecimentos estavam contidos nas respostas dos jovens, e que poderiam servir como referência para planejar os procedimentos didáticos em suas aulas.

Em suas aulas, relacionadas ao conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, os professores continuaram os procedimentos de ensino a partir das suas próprias idéias e das informações contidas no manual didático utilizado por eles com a turma, desconsiderando as idéias externadas, inicialmente, pelos jovens.

De posse dos questionários que expressavam os conhecimentos prévios dos jovens, categorizei as suas idéias para reconhecer como eles pensavam o conceito substantivo em pauta.

Analisei as idéias dos alunos tomando como referência as categorias criadas por Peter Lee (2005). Essa análise possibilitou identificar como cada jovem aluno das duas turmas investigadas havia elaborado o conceito Ditadura Militar Brasileira e serviu de referência para acompanhar, durante a observação das aulas, o processo de ensino-aprendizagem do conceito substantivo.

Na perspectiva da pesquisa longitudinal, apliquei um segundo questionário sobre o conceito substantivo trabalhado pelos professores com a intenção de perceber se houve progressão ou não nas idéias históricas dos alunos, e que avanços conseguiram apresentar após as intervenções realizadas pelos professores.

Levando em consideração a importância das intervenções realizadas pelos professores, houve a necessidade de conhecê-los com mais profundidade, saber sobre sua metodologia de ensino, como eram seus procedimentos na classe com os alunos e quais suas estratégias de ensino. O questionário aplicado aos professores também trouxe contribuições importantes para entender as estratégias utilizadas nas aulas de História, a metodologia que adotam e se consideram ou não as idéias que seus alunos possuem como elemento que pode apontar-lhes o caminho para prosseguir com o ensino dos conhecimentos históricos em sala de aula.

As Entrevistas

Segundo Morgan, "uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa se desenvolver com mais pessoas" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134), dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Na investigação qualitativa, as entrevistas são utilizadas constituindo, junto com a observação participante, a análise de documentos e outros instrumentos, estratégia de investigação. As entrevistas podem ser estruturadas ou

semi-estruturadas, podendo ou não haver um controle rígido do conteúdo ou exigência de estrutura determinada.

O sujeito escolar, o entrevistado, pode contar a sua história de maneira pessoal, com suas palavras, que servirão de referência para o objeto da pesquisa. Neste caso, foram utilizadas entrevistas mais livres e exploratórias no momento inicial da investigação, com vistas à compreensão geral das perspectivas de investigação. As entrevistas caracterizaram-se pelo fato "dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista" (BIGGS, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.136), sendo realizadas nesta investigação com professores, com pedagogas e com diretoras da EP e da EM.

Utilizei a entrevista não-diretiva, conforme Pourtois e Desmet (apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p.161-162), que acreditam na entrevista como instrumento que permite a exploração preliminar de um campo novo, indispensável para investigar, referenciar e classificar as situações-problema e os sujeitos escolares.

Ao chegar à Escola Pública Municipal - EM, no primeiro dia de trabalho em campo, as entrevistas se deram com a equipe pedagógica escolar composta pela diretora e pedagoga. No segundo dia de pesquisa, entrevistei a professora da turma selecionada para a investigação, e assim, gradativamente, sempre que necessário, entrevistei os jovens da classe de 8.^a série.

Na Escola Particular - EP, as entrevistas ocorreram, no segundo dia de pesquisa de campo, com a pedagoga escolar e o professor da classe selecionada para a investigação, bem como em outros momentos, no decorrer do período compreendido para a observação em classe. Não foi possível entrevistar os jovens da turma na qual foram realizadas as observações, uma vez que havia intenso cronograma de atividades escolares, com a necessidade de os jovens comparecerem à escola para a feira de ciências.

Foi estabelecida a possibilidade de acompanhamento das aulas para observação, da aplicação dos questionários, das entrevistas com a equipe pedagógica, porém sem entrevistar os jovens. O acesso às informações em fontes documentais

deveria ser solicitado à pedagoga escolar ou ao(à) professor(a) regente, sem a necessidade de recorrer a outros sujeitos escolares.

Os professores foram inquiridos a respeito da relevância de ensinar o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira em aulas de História com jovens de 8.^a série. Informações a respeito dos dados profissionais e da metodologia de ensino foram solicitadas em questionários para os professores das classes de observação.

A seguir, transcrevo excertos de entrevistas dos professores das escolas EP e EM:

Considero muito importante trabalhar com os alunos de 8.^a série sobre esse tema Ditadura Militar Brasileira porque foi um período da História do Brasil que não pode ficar em branco para eles, que não estudaram por causa da mudança no currículo. Acho uma boa oportunidade de ver isso agora! (professor D, escola EP, 2007)

Eu sempre considerei muito importante esse conteúdo. Cada vez que pego uma 8.^a série penso num jeito diferente para ensinar. Acho que os jornais com notícias da época facilitam bastante, a gente encontra muita coisa no livro didático que dá para fazer uma boa relação com a época. (professora C, escola EM, 2007)

Assim como os professores, as pedagogas das escolas também foram entrevistadas e, ao serem indagadas a respeito da relevância do conceito substantivo, responderam:

Como um fato histórico recente da História do Brasil, acho que os alunos precisam conhecer principalmente para saber as violências e torturas que as pessoas sofreram depois de 64, e o que era permitido e proibido para a população. (professora B, escola EP, 2007)

Esse acontecimento político brasileiro de 64 foi muito importante para pessoas que viveram a época. Os nossos alunos não sabem quase nada sobre o assunto, acho que vai ser muito bom para eles porque a política de hoje é diferente, e tem aluno nosso que já pode votar. É bom saber que, naquele tempo, o voto era indireto. (professora W, escola EM, 2007)

É possível inferir que o professor e a professora das classes de observação, bem como as pedagogas da EP e da EM, demonstraram que acreditam na importância do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira para o ensino de História em classes de 8.^a série. Eles expressaram como valorizam as conquistas políticas dos cidadãos da sociedade brasileira, tais como a participação política e a escolha de seus governantes por meio do voto popular, o exercício de cidadania dos jovens, que podem exercer o direito ao voto aos dezesseis anos no Brasil. Ao dar crédito ao ensino do conceito Ditadura Militar Brasileira, mostram acreditar que os jovens podem perceber as diferenças entre um período e outro da História política brasileira.

Para a pesquisa de campo, num segundo momento, as entrevistas serviram para complementar os dados coletados nas observações em sala de aula. As entrevistas foram realizadas com o professor e a professora das turmas em que foram realizadas as observações, e com jovens estudantes de uma das classes de 8.^a série.

A seguir, tem-se a transcrição de excertos de entrevistas com o professor da EP e os jovens da EM no decurso das observações e das aulas de História.

Na EP, as narrativas do professor justificam a importância que ele deu à inserção do conceito substantivo no planejamento escolar, durante reuniões com a equipe pedagógica escolar e na elaboração do plano curricular do ano seguinte,¹² conforme afirmou:

Acredito que o interesse dos alunos de saber como aconteceu a repressão e perseguição política na Ditadura Militar no Brasil, na aula, hoje, é importante para que possam conhecer mais sobre aquele período da História. Ligaram algumas características de outras ditaduras, lembraram do governo Vargas. (professor D, EP, 2007)

¹² A escola EP mudou o projeto pedagógico que seguia até então, quando passou a fazer parte da Rede Nacional de Ensino, havendo a necessidade de adequar os conteúdos da disciplina de História, assim como de outras disciplinas.

O professor se referia à aula que acabara de ministrar e aos comentários que os alunos haviam feito em classe. Da mesma forma, a professora da EM relatou:

O pedido dos alunos para apresentarem as pesquisas que fizeram sobre os presidentes militares lá na sala de Artes foi muito bom, você viu? As apresentações ficaram melhor do que eu esperava. E a Maria, que apresentou sozinha! (professora C, escola EM, 2007)

Em seu depoimento, ela faz referência às apresentações dos jovens que, durante as aulas, se dedicaram à pesquisa sobre os presidentes militares, já mencionada neste capítulo, além de explicar como se organizaram para realizar a atividade e como apresentaram suas produções. Os trabalhos dos jovens, apresentados sob a forma de textos, foram elaborados em pequenos grupos, seguindo um roteiro estabelecido, e, posteriormente, quando de suas apresentações, superaram as expectativas da própria professora. É possível inferir que a elaboração do conhecimento a respeito da Ditadura Militar Brasileira nessa classe ocorreu na forma de uma participação mais independente dos jovens alunos, quanto à produção, à pesquisa escolar e à apresentação de resultados. Os jovens apresentaram seus trabalhos segundo critérios que haviam combinado com a professora, em grupo ou individualmente. As atividades de pesquisa em aulas de História se configuraram de maneira diferente, e os jovens impuseram características que se aproximaram mais do que desejavam e menos das solicitações iniciais da professora.

Na EP, observei que o desenvolvimento das aulas foi diferente, pois não houve flexibilidade por parte do professor no sentido de estender as aulas de História para lhes dar continuidade, explorando um conteúdo pelo qual os alunos haviam mostrado mais interesse ou que lhes permitissem trazer contribuições baseadas em suas próprias experiências. O planejamento foi respeitado, para que os alunos cumprissem todas as propostas de conteúdos previstos para o bimestre.

1.3.4 A Pesquisa Documental

Para a pesquisa documental utilizei os documentos oficiais presentes nas escolas: Ficha Cadastral dos alunos, Plano Curricular (Projeto Pedagógico), Plano de Aula; os Manuais Didáticos; e as Diretrizes Curriculares Municipais e Estaduais.

A Ficha Cadastral forneceu dados familiares, local de residência, situação econômica, profissão dos pais ou responsáveis, oferecendo um quadro do contexto e que viviam os jovens alunos.

O Plano Curricular, presente no Projeto Político-Pedagógico da EM e na Proposta Pedagógica da EP, foi analisado para verificar os pressupostos teóricos metodológicos indicadores das ações educativas da 8.^a série. Posteriormente, comparei os dois planos curriculares das escolas, para verificar em que pontos se assemelhavam ou se havia muitas diferenças entre eles, pois se tratava da mesma série do ensino fundamental.

Quanto aos Planos de Aula, observei como estes foram organizados, se as orientações metodológicas preconizadas no currículo escolar estavam presentes, como foram organizados os conteúdos a serem trabalhados com os alunos de 8.^a série – se bimestralmente, mensalmente ou quinzenalmente –, e se neles estava inserido ou não o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

Constatarei que os Planos de Aula foram elaborados a partir das Propostas Pedagógicas das escolas, detalhando os conteúdos a serem trabalhados nas séries e organizados anualmente e bimestralmente. Tanto na EM como na EP os professores elaboraram os Planos em reuniões com seus pares, para acordarem os conteúdos de cada bimestre da disciplina.

1.3.5 Os Sujeitos Escolares

A professora da escola pública EM que participou da investigação é concursada, trabalha em três períodos, em dois municípios do Estado do Paraná – Curitiba e Campina Grande do Sul. Atua com jovens do ensino fundamental e com o

ensino de jovens e adultos. Nasceu em 1966, dois anos após o início da Ditadura Militar, é formada em Pedagogia e História, leciona no ensino fundamental há 22 anos, como docente de escolas públicas na capital e região metropolitana.

O professor da EP leciona em escola particular e atua com jovens do ensino fundamental. É professor de História do Estado do Paraná, onde participou, em 2007, como docente de ensino fundamental e médio, e atuou também na escola particular como professor de História para o Ensino Fundamental. Nasceu em 1977, no período da Ditadura Militar no Brasil, tem formação em Filosofia, e sua experiência profissional iniciou-se em 2000.

Na EM, os jovens que investiguei viviam no bairro em que estudavam, tinham idade média entre 13 e 17 anos, o que permitiu constatar que existiam distorções de idade e série, se considerarmos a idade de 14 anos como a ideal para os jovens que estão no ensino fundamental. Estes jovens quase não tinham acesso às tecnologias de multimídia fora do ambiente escolar, o que se observou pelos dados das fichas cadastrais dos alunos. Alguns já trabalhavam, contribuindo para a renda familiar, outros praticavam atividades esportivas na própria escola, em horário contrário, e alguns, quando não estavam no horário de aulas, permaneciam com amigos nas ruas do bairro. Entre as jovens da escola pública, verifiquei que algumas jovens da turma já trabalhavam, no período contrário ao de estudo, em supermercados e lojas de conveniências do bairro. Duas jovens tornaram-se mães durante o ano, no segundo semestre, quando ocorria a pesquisa, ficando afastadas do período letivo, conforme informações coletadas em depoimentos das próprias alunas.

Na EP, os jovens apresentaram maiores possibilidades de acesso às tecnologias de multimídia fora da escola. Eles freqüentavam as aulas no período da manhã e, no período contrário, dedicavam-se à prática de esportes.

Nesta escola, as dificuldades de aprendizagem detectadas em disciplinas escolares eram superadas em atividades de reforço com professor particular, em outros espaços, fora do ambiente escolar. Muitos jovens estudavam idiomas como

inglês, espanhol e francês, bem como instrumentos musicais, como flauta e teclado. Nenhum deles praticava atividades remuneradas.

Os jovens das duas escolas expressaram a intenção de trabalhar ou de continuar seus estudos, após a 8.^a série, segundo os dados obtidos em relatos orais.

Tendo como base de investigação o campo da Educação Histórica e as idéias históricas presentes no contexto de escolarização, procurei identificar quem é esse jovem escolarizado da última série do ensino fundamental, cujas perspectivas na vida escolar e na comunidade/localidade eram relevantes para a presente pesquisa, uma vez que eles se encontram no último ano de escolarização obrigatória.

Para saber como viviam, o que pensavam, quais eram suas expectativas no contexto da sociedade brasileira do século XXI, houve a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o jovem, tema que será discutido no terceiro capítulo do trabalho.

2 DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984): UM CONCEITO SUBSTANTIVO E AS IDÉIAS HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo pretendo situar o conceito substantivo *Ditadura Militar Brasileira* (1964-1984) nos aspectos que considero fundamentais: na historiografia, na cultura escolar e na cultura da escola.

Na historiografia porque, ao buscar na História elementos do contexto da Ditadura Militar Brasileira sob o olhar de historiadores e sociólogos, trago a trajetória da história política brasileira que representa um momento repressivo, não democrático, marcante da segunda metade do século XX.

Na cultura escolar, definida como "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (FORQUIN, 1993, p.163), como uma das maneiras de dar visibilidade ao contexto escolar e ao conceito substantivo que investiguei. Para isso recorri às Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais e aos manuais didáticos.

Na cultura da escola, por entender que esta possui características próprias que se pode identificar nas regularidades/irregularidades do tempo escolar, na linguagem própria, na gestão escolar, nas relações que mantém com a comunidade extra-escolar e no cotidiano escolar, perceptíveis em aulas de História, nas narrativas orais e escritas dos jovens, observadas e registradas em aulas de História e nos questionários.

Considerando-se o fato de que chegam à escola alunos de diferentes localidades de uma cidade e de diferentes meios sociais, trazendo características culturais que influenciam o modo de responderem às situações de escolarização que lhes são impostas, as investigações de sociólogos como Dubet e Martuccelli (1997) comprovam a premissa da desigualdade social e da sua relação com o espaço escolar (DUBET; MARTUCCELLI, 1997). É necessário refletir sobre como se compreendem os processos e as práticas escolares, levando em conta as características culturais dos professores

e dos alunos, os saberes, os referenciais, os pressupostos educativos, e como estes incidem sobre o conhecimento e o sujeito escolarizado – o jovem da 8.^a série.

2.1 DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA CULTURA ESCOLAR: OS CURRÍCULOS

As informações sobre o contexto histórico brasileiro chamado de período da Ditadura Militar Brasileira chegam aos estudantes nas aulas de História como tema de história contemporânea brasileira. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, editados em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto, este conceito faz parte do eixo temático *História das representações e das relações de poder*, no subitem *Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*:

[...] as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964), a experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje [...] (PCNs, 1998, p.73).

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira faz parte dos currículos escolares nos estados e municípios brasileiros. Quando se considera que, para a iniciação histórica no ensino fundamental, é necessário que a escola privilegie, na prática pedagógica dos docentes, conteúdos que possam contribuir para a construção do conhecimento histórico acerca da realidade brasileira, esse conceito traz aos jovens novos olhares sobre o contexto da repressão política e do cerceamento dos direitos dos cidadãos no Brasil.

2.1.1 Ditadura Militar Brasileira nos Currículos Oficiais

O contexto da Ditadura Militar Brasileira surgiu nos currículos oficiais da disciplina de História na década de 1980. Isto acontece porque, com a abertura política do País, a sociedade brasileira passou a repensar a educação nacional. Ocorreu

também, no mesmo período histórico, o estudo e revisão de vários currículos em secretarias de educação estaduais e municipais e em propostas ministeriais.

Em minha pesquisa considerei relevante fazer uma análise de currículos oficiais para observar se estava presente ou não o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira. Analisei os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento nacional mais recente, as Diretrizes Estaduais do Paraná (2007) e o Currículo Estadual do Paraná (2006), além das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2007). Estes documentos foram eleitos por fundamentarem as práticas pedagógicas dos professores das escolas onde aconteceram as pesquisas de campo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 1998, do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, constituem um manual expedido pelo Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Fundamental, com a finalidade de indicar os objetivos e conteúdos da disciplina de História dos estabelecimentos de ensino das séries finais do ensino fundamental.

Na escolha de conteúdos, "a preocupação central [...] é propiciar aos alunos dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas". (PCNs, 1998, p.45) Os conteúdos expressam três grandes intenções: contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas; e propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História.

O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira insere-se no eixo temático *História das representações e das relações de poder*, o qual privilegia estudos sobre as relações de poder na história brasileira e de outras partes do mundo. Organiza-se de modo a "sensibilizar os alunos para os estudos do passado e suas relações com questões atuais". (PCNs, 1998, p.68).

Esse eixo temático subdivide-se em subtemas, e o conceito substantivo em questão enquadra-se no subtema *Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*, em problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História do Brasil:

[...] os homens bons no período colonial; a escravidão [...] **as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis** (Estado Novo e **governo militar após 1964**), a experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população [...] (PCNs, 1998, p.73). [grifo nosso]

No Estado do Paraná, na disciplina de História para o ensino fundamental, as *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica em Revisão* (CURITIBA, 2007) inserem os conteúdos estruturantes para esse nível de ensino nas dimensões política, econômico-social e cultural e apresentam como indicadores:

A proposta delineada nestas Diretrizes Curriculares estabelece articulações entre abordagens teórico-metodológicas distintas resguardadas as diferenças e a oposição entre elas, por entender que esse é um caminho possível para o ensino de História, porque possibilita aos alunos compreenderem a experiência e os sentidos que os sujeitos dão a elas (CURITIBA, 2007, p.20).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica do Estado do Paraná indicam como opção teórica as contribuições da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa e pretendem "propiciar aos alunos a formação da consciência histórica". (CURITIBA, 2007, p.20).

Esse documento sugere, como proposta metodológica, partir do ensino de História do Brasil para a História Geral, possibilitando a abordagem da História Regional, o que atenderá à Lei n.º 13.381/01, que torna obrigatório, nos ensinos fundamental e médio da Rede Pública Estadual, o trabalho com os conteúdos de História do Paraná (CURITIBA, 2007). Não apresentavam um rol de conteúdos, deixando para o Projeto Pedagógico da escola o detalhamento dos conteúdos das disciplinas nos ensinos fundamental e médio. Sendo assim, caberia a cada escola inserir, no seu Projeto Pedagógico anual, os conteúdos escolares das áreas do conhecimento.

Na escola EP, as orientações educacionais para o ensino de História seguem os documentos oficiais nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (1988), e estaduais – *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica em Revisão*. Além destes dois documentos orientadores, a escola

se pauta nas orientações educacionais da sua mantenedora, a Rede de Ensino Confessional, com escolas em todo o Brasil.

No planejamento anual para a disciplina de História de 8.^a série, elaborado pela equipe pedagógica da EP da escola e pelos professores de História, repetem-se os objetivos presentes no documento-matriz da Rede de Ensino Confessional.

Os conteúdos que fazem parte do planejamento de História - 3.^o trimestre da EP compõem o item 42 (A ditadura militar no Brasil) e o item 43 (O mundo contemporâneo) – Anexo 1.

Para explorar o conceito substantivo pesquisado, constam do planejamento da EP sugestões de leitura de textos, documentos, reportagens de revistas e jornais, bem como pesquisa escolar, que contemplem as características do contexto da Ditadura Militar de 64. Em suas aulas, o professor utilizou exemplares de manuais didáticos de anos letivos anteriores que apresentavam o conceito substantivo tratado na 8.^a série, e também elaborou um texto didático sobre o tema.

A escola EM está submetida às orientações das Diretrizes Curriculares Municipais. Estas Diretrizes indicam o estudo das formações sociais, bem como das relações sociais que nelas se estabelecem. As mesmas Diretrizes Curriculares Municipais para o ensino de História propõem, como eixos articuladores da disciplina: cultura, identidade e cidadania, utilizados no ensino fundamental.

Os conteúdos das disciplinas do ensino fundamental estão presentes no planejamento anual da escola, portanto as escolas cumprem as normas prescritas pela sua mantenedora. A tarefa da equipe pedagógica e dos professores é selecionar os objetivos para o ano letivo e elencar os conteúdos, dividindo-os em quatro bimestres, que são registrados no planejamento anual do professor e da escola. Conforme o planejamento anual, os conteúdos que se referem à Ditadura Militar Brasileira fazem parte do segundo semestre do ciclo IV.¹³

¹³ Os objetivos da disciplina de História para o ensino fundamental estão no Anexo 1, p.1.

No projeto pedagógico das escolas municipais são consideradas as especificidades locais, além daquelas previstas nos conteúdos das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba de 2006. Para o ensino de História na 8.^a série, o objetivo "Compreender as transformações mundiais que ocorrem nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do período do pós-guerra da segunda metade do século XX" (CURITIBA, 2006, p.278) é o objetivo amplo que propicia desdobramentos de conteúdos pertinentes à História do Brasil, dentre os quais o que trata da Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984, objeto da pesquisa.

O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira não está explícito no Projeto Pedagógico da escola pública investigada. No planejamento anual para a disciplina de História, elaborado pelos professores da área de História e pela equipe pedagógica da escola, repetem-se os objetivos presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.

Abaixo tem-se a relação de conteúdos que fazem parte do planejamento de História - 3.º trimestre da EM:

- Guerras e conflitos mundiais nos séculos XX e XXI;
- O Mundo Dividido;
- Guerra Fria;
- Ásia, Europa, África e Oriente Médio;
- Reflexos da Guerra Fria no Brasil;
- Período Democrático (1946-1964);
- **Golpe Militar de 1964;**
- **Ditadura Militar (1964-1984);**
- Globalização;
- O Brasil na Nova Ordem Mundial;
- O Brasil no Mundo Contemporâneo.

No planejamento anual da EM observam-se, no rol de conteúdos para a disciplina de História, na temática: *Guerras e conflitos mundiais no século XX e XXI,*

os conteúdos *Golpe Militar de 1964 e Ditadura Militar (1964-1984)*. Os professores inseriram conteúdos que pretendiam trabalhar relacionando-os com o que indicavam as Diretrizes Municipais e o que estava presente no manual didático.

Ao se analisar *Golpe Militar de 1964 e Ditadura Militar (1964-1984)*, no planejamento anual da EM, é possível identificar uma visão específica sobre o passado do período histórico brasileiro. O emprego das palavras *Golpe* e *Ditadura* é atribuído ao momento político vivido no Brasil do pós-64 e demonstra um modo de referência dos grupos políticos de esquerda, após o período de redemocratização do País. Esse modo de se referir é diferente da expressão *Revolução Militar de 1964*, utilizada por grupos militares da chamada linha dura durante a Ditadura Militar Brasileira.

Para explorar esse conteúdo, várias sugestões constam do planejamento da professora da EM, como a de leitura de textos, documentos, reportagens de revistas e jornais sobre o contexto da Ditadura Militar de 64, a pesquisa das produções culturais dos anos 60, 70 e 80 e dos seus representantes: jovem guarda, música de protesto, tropicalismo, cinema novo, e que foram trabalhadas durante as aulas de História.

No desenvolvimento do seu planejamento, os professores da escola demonstraram que procuram adequar o planejamento escolar da disciplina de História aos objetivos previstos nas Diretrizes Curriculares Municipais, ao uso dos conteúdos presentes nos manuais didáticos disponíveis para uso nas classes fundamentais e ao planejamento anual da disciplina.

Nessa escola, a professora disponibilizou jogos de manuais didáticos para os jovens. Ela utilizou manuais da última edição do MEC e recorreu, esporadicamente, a exemplares enviados em anos letivos anteriores que apresentavam o conteúdo tratado em aula.

Ainda nessa escola, assim como na EP, na redação do rol de conteúdos, *A Ditadura Militar no Brasil* apresenta a visão interpretativa da historiografia que compreende este período da História Brasileira com *idéias de ação política/conjuntural e/ou falta de compromisso com a democracia*.

2.2 DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA CULTURA ESCOLAR: OS MANUAIS DIDÁTICOS

A seguir descreverei como aparece o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira e sua utilização nos manuais didáticos.

Estudiosos como Klose (apud BORRIES; KORBER; MEYER, 2006); Schmidt/Keuffer (apud VON BORRIES; KORBER; MEYER, 2006); Hollstein (apud VON BORRIES; KORBER; MEYER, 2006) têm dedicado suas pesquisas à investigação dos manuais escolares e de ensino de História.

Von Borries, Korber e Meyer (2006) realizaram, em Hamburgo, um estudo centrado em manuais escolares, como parte de um projeto de investigação internacional de didática da História, denominado *Para a consciência histórica*, coordenado por Waltraud Schreiber. Esses autores fizeram uma investigação sobre o que os alunos esperavam dos livros-texto, analisando até que ponto esses manuais eram compreendidos e introduziam uma concepção adequada da História. Em pesquisas com professores e alunos sobre o uso que faziam dos manuais didáticos, os autores constataram que os deveres escolares já não eram habituais no ensino de História. Nessas aulas, segundo esses estudiosos, a metodologia adotada tendia mais para a compreensão das fontes de texto e das ilustrações presentes nos manuais do que para as dificuldades e contradições ou para alguma crítica e avaliação. Von Borries, Korber e Meyer (2006) consideraram como os alunos utilizavam os textos encontrados no livro didático e de que forma se orientavam – se pela simples obtenção de informações ou pelo tratamento da História reflexiva. Analisaram os conceitos de *fonte* e *relato* encontrados nesses textos, levantando informações sobre a reconstrução e desconstrução da História, segundo a lógica cognitiva do ensino de História.

Em seus estudos, alertaram para os cuidados que os pesquisadores devem ter ao analisar manuais didáticos, observando que não convém se limitarem exclusivamente ao estudo dos manuais, sem conhecer a relevância que estes têm para os jovens e seus professores. Como resultado dos estudos, a sugestão é de que não é

necessário resumir a contribuição didática de uma disciplina a uma microestrutura de processos e obstáculos de aprendizagem, mas fazer referência a questões principais, clarificar o futuro considerando as respostas dos alunos. Os autores apresentam a dúvida sobre

se a escola seria ou não, devido a sua comunicação altamente ritualizada (jogo de perguntas-respostas prévias dos alunos, mentalidade de entrevistados) e sua estrutura massivamente assimétrica, um lugar de reflexão histórica ou é a singularidade da instituição, que se ocupa da adaptação plena e superficial para as convenções sociais (VON BORRIES; KORBER; MEYER, 2006, p.17).

Os autores questionam se é possível ou não alcançar o estreito ponto entre o trato pedagógico, os diálogos autênticos dos jovens e uma elaborada orientação da metodologia de ensino de História. Pode-se comprovar a utilidade especial de pequenas investigações no limite entre a captação da realidade exemplarmente detalhada e as implantações ou intervenções previsíveis com a ajuda do trabalho de professores e cursos de desenvolvimento de estudos. Para eles, as possibilidades de fomento de reflexão em classes de História e a aquisição da capacidade de reflexão de jovens só serão valorizadas quando se inicia com seriedade uma orientação e reflexão mínima em classes experimentais, conforme já constatado por esses pesquisadores.

Assim como os estudiosos acima citados, considero de grande valia ter uma visão do contexto escolar e da relação dos jovens com o conhecimento sob a ótica da utilização dos manuais didáticos nas turmas de 8.^a série do ensino fundamental.

Na EP, o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira não é tratado no manual didático adotado para a 8.^a série, o 4.^o volume do livro *História e vida – dos tempos modernos ao mundo globalizado* (2004) de Nelson e Claudino Piletti, cujos conteúdos são de História Geral. Ao discutir os estados totalitários, o professor enfatizou a prepotência do poder dos governantes sobre a população e as suas arbitrariedades, elegendo como significativo o acréscimo do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira aos conhecimentos previstos no cronograma de História de 8.^a série. Assim, para suprir uma lacuna do manual e organizar um texto-resumo sobre o conceito substantivo, o professor utilizou como fonte de referência outros manuais

didáticos disponíveis na escola, entre eles: *Descobrendo a História* (MOZER, 2004), *História crítica* (SCHMIDT, 1999) e *História das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK; MOTTA, 2000).

A seguir, transcrevo o texto produzido durante a aula de História pelo professor de 8.^a série da EP.

Ditadura Militar no Brasil - 1964 -1985

De 1964 a 1985 o Brasil viveu o período da Ditadura Militar. Isso significa que os presidentes eram generais escolhidos por uma junta de comandantes das Forças Armadas. Os presidentes não são mais eleitos pelo povo. Além disso, o governo perseguia os opositores. As pessoas que criticassem o regime político ou falassem dos governantes corriam o risco de serem presas e até mesmo morrer. Foi uma época muito dura, de falta de liberdade e de democracia.

Castelo Branco (1964-67); gal. Arthur da Costa e Silva (1967-69); Emílio Garrastazu Médici (1969-74); gal. Geisel (1974-79); gal. Figueiredo (1979-88), o mais ameno, pela sua personalidade.

Diretas Já - Tancredo Neves (o avô do Aécio Neves, que conhecemos).

Quem toma posse?

O José Sarney, o primeiro presidente eleito pelo voto indireto (eleito pela Câmara e pelo Senado da República).

Características da ditadura: **censura, morte, pouca participação da população.**

No Brasil, na Ditadura Militar de 1964:

- fechamento do Congresso Nacional
- Estado organizado de força centralizadora e ditatorial para não desestabilizar o regime
- forças de esquerda: objetivo – desestabilizar a base do regime agindo com violência – guerrilhas
- ato político – de uma elite

Houve um desgaste político e social na ditadura militar. Conseqüência: não conseguiam mais abafar os acontecimentos políticos e econômicos, perderam apoio de alguns setores aliados.

O papel da imprensa na ditadura militar: muita censura, falta de liberdade de expressão

Participação do povo: não é um movimento de massa, não é igual ao de Collor de Mello.

Declínio da ditadura

- papel da Igreja: a "Teologia da Libertação" – socialismo
- as guerrilhas
- desentendimento entre militares da linha dura e linha branda
- Governo do general Ernesto Geisel (1974-1979): revogação do AI-5, revogação de todos os atos institucionais, extinção da pena de morte e de prisão perpétua, mudança eleitoral, fim do "milagre econômico" e crescimento da inflação

- Governo do general João Batista Figueiredo (1979-1985): anistia aos presos e exilados políticos
- extinção dos partidos políticos ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro)
- recessão econômica - petróleo
- campanha - Diretas já
- crescente insatisfação geral: popular e de setores da elite brasileira.

O texto foi elaborado enquanto o professor fazia a explanação oral sobre o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira e serviu de complemento para a aula de História. Os jovens, além de copiar o texto no caderno de História, acrescentaram mais informações sobre o conteúdo, registrando o que, para eles, ficou de significativo, à medida que o professor fazia a exposição.

Ao analisar o texto foi possível perceber uma seleção de idéias históricas sobre o contexto da Ditadura Militar Brasileira consideradas relevantes pelo professor: ele centralizou suas informações nas questões políticas e na repressão do regime militar, interpretando os fatos históricos sob a via das ações da **política conjuntural** e da **falta de compromisso com a democracia**, segundo análise a partir do quadro de categorias historiográficas. Suas considerações indicam a radicalização política como maior responsável pelo rompimento da ordem constitucional em 1964.

Mais adiante, neste capítulo, apresento as diferentes correntes historiográficas que tratam da Ditadura Militar Brasileira e o quadro de perspectivas historiográficas, bem como as considerações realizadas a partir das propostas curriculares e dos manuais didáticos, que serviram de referência para análise das idéias dos jovens.

Na EM, o conceito substantivo é tratado no manual didático de Joelza Rodrigue (2006), no capítulo 15: "*O que foram os 'anos de chumbo' no Brasil?*", e também no capítulo 16: "*E depois que a prosperidade se foi? – A crise das décadas de 1970 e 1980*".

Selecionei dois textos, um de cada capítulo, para investigar sob qual perspectiva histórica Rodrigue apresentou os conteúdos para alunos da 8.^a série. No capítulo 15 há um texto de Marcelo Rubens Paiva, "Feliz Ano Velho", e, na seqüência, um texto da autora: *item I – A Ditadura Militar (1964 -1984)*.

Analisando os textos já mencionados, percebi que Rodrigue (2006) enfatizou as idéias históricas do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, expressando-as na visão de caráter preventivo da intervenção civil e militar: "os militares consideravam inimigo interno as pessoas que se opunham à ordem política, social e econômica, isto é, que criticavam as autoridades ou estimulavam greves [...] suas atitudes eram vistas como 'subversivas' [...] e [...] os militares procuram, contudo, manter uma aparência de democracia". (RODRIGUE, 2006, p.240).

As fontes documentais que figuram nos manuais didáticos sobre a Ditadura Militar Brasileira são textos produzidos pelos autores desses manuais e por jornalistas, cientistas políticos, literatos, entre outros. Constam, ainda, letras de música, charges, reproduções de fotografias e de reportagens de revistas e jornais.

No manual didático de Rodrigue (2006) encontrei algumas dessas fontes, que serviriam para acrescentar elementos às interpretações que os jovens poderiam fazer sobre o contexto da Ditadura Militar Brasileira. Para ilustrar sua narrativa, a professora da escola pública usou, em sala, as fontes encontradas no manual didático, como charges, e reproduções de textos de jornais e revistas (RODRIGUE, 2006, p.242 e 243). Na seqüência, ainda neste capítulo, detalho as idéias reconhecidas nesse manual.

2.3 A HISTORIOGRAFIA E O CONCEITO DE *DITADURA MILITAR BRASILEIRA*

Assim como no capítulo anterior, considero importante trazer à discussão os conceitos substantivos (LEE, 2005) que permearam a minha investigação.

Segundo Lee (2005), trata-se de conceitos que fazem parte da **substância da História**, encontrados em tipos particulares de conteúdos históricos e pertencentes a diferentes tipos de atividade humana – econômica, política, social e cultural. Os conceitos substantivos estão presentes em várias disciplinas e demonstram um conjunto de tipos de coisas no mundo.

Na disciplina de História, com frequência expressos em manuais escolares, encontram-se nomes e datas, e os professores acham importante que os alunos conheçam essas "particularidades da História" (LEE, 2005), as quais, no entanto, não são consideradas conceitos substantivos.

Os conceitos substantivos mudam de significado com o tempo e com o espaço. Isto quer dizer que, quando o professor de História trata de um conteúdo que traz informações sobre um contexto que mostra a trajetória de um rei do século XV, e relata este contexto, bem como as situações que envolvem o seu reinado, ele sugere aos alunos uma visualização histórica de uma época. Quando este mesmo professor trata de outro reinado e faz referência a determinado rei do século XVIII, embora possa parecer que ambos têm as mesmas atribuições e competências – tanto o rei do século XV como o rei do século XVIII –, não significam a mesma coisa.

Segundo Peter Lee (2005), os jovens não conseguem perceber, de imediato, que houve mudanças nos costumes, na tecnologia, nas relações de trabalho, nas relações entre os sujeitos históricos pertencentes às diferentes épocas e localidades. Por essa razão, é importante que os alunos reconheçam as semelhanças e as diferenças dos contextos históricos, conheçam a localização temporal e espacial, assim como as particularidades dos fatos históricos definidos nos conteúdos da História.

Para o autor, "os conceitos que nos permitem operar no mundo não são definidos nitidamente como cápsulas fechadas". (LEE, 2005, p.4). Nem sempre os jovens conseguem aprender definições em aulas de História e depois, simplesmente, aplicá-las em situações do cotidiano. O autor afirma que os conceitos sociais que os alunos possuem são resultado de formas atuais de vida e padrões de comportamento que nem sempre são entendidos, mas estão presentes no seu cotidiano, parecendo, para esses sujeitos escolarizados, que se trata de situações rotineiras de vida. Esses conceitos os jovens levam para o passado quando estudam conteúdos de História que se referem a tempos que não viveram e, inicialmente, segundo Peter Lee, usam da mesma compreensão do presente para entender o passado. É importante ressaltar que os alunos possuem um entendimento de conceitos políticos e econô-

micos, e sentem dificuldade em transferir esses conceitos de um caso para o outro na História.

Para Lee (2005), aprender em História significa estar atento a detalhes e a contextos, ou seja, os alunos devem conhecer alguma **história substantiva** para ter uma fundamentação profunda de conhecimento factual e conceitual, além de entender esses fatos e idéias em uma estrutura mais ampla. Aprender é também "um processo dinâmico no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num *insight*, habilidade ou mistura de ambos". (SCHMIDT, 2008, p.1). Dessa forma, quando os jovens alunos aprendem História, ela é "obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, tornam-se subjetivos". (SCHMIDT, 2008, p.1).

Grande parte dos significados dos conceitos substantivos presentes nos manuais, nos currículos e nas narrativas dos professores e alunos é oriunda de interpretações produzidas pela historiografia. Existem análises historiográficas que estão vinculadas a diversas teorias sobre a temporalidade dos acontecimentos e seus processos diacrônicos e sincrônicos.

As análises sobre o acontecimento político brasileiro de 1964 – que, conforme a corrente interpretativa, foi denominado Golpe Militar, Regime Militar ou Ditadura Militar de 1964 – têm sido realizadas, desde a década de 70, por sociólogos, historiadores ou outros estudiosos da História brasileira. Há autores que se referem ao **tempo longo** e caracterizam esse acontecimento como um golpe de Estado civil e militar, causado pelo subdesenvolvimento econômico e pelo atraso da industrialização no Brasil. Entre aqueles¹⁴ que escrevem sobre o período recessivo do Regime Militar focando acontecimentos econômicos que ocorreram nos anos 60, Oliveira (1975) atribui ao governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e ao aprofundamento das desi-

¹⁴ Otavio Ianni (1971), Fernando Henrique Cardoso (1973), Maria da Conceição Tavares (1975) e Francisco Oliveira (1975).

gualdades sociais o agravamento da situação econômica, política e social brasileira nos anos que precederam a Ditadura Militar de 1964.

Em suas análises, esses autores dão ênfase à origem do Golpe sob a linha de interpretações estruturalistas e funcionais, fundamentadas no processo econômico, social e político que conduz à tomada de poder pelas Forças Armadas Nacionais. Suas interpretações assemelham-se à idéia de que o processo de industrialização tardia no Brasil atingiu um ponto crítico, gerando conflitos, cujo controle se fez por meio de regulação autoritária do Estado. Vinculam o golpe político às contradições do modelo agrário-exportador e desenvolvimentista, ao pacto populista, que gerou concentração de renda, à dependência econômica internacional do País e ao acirramento do conflito social (político-ideológico). Esses autores acreditavam **na inevitabilidade do Golpe**, ocasionado pelas "mudanças no padrão de acumulação de capital" (FERREIRA, 2003, apud REIS; RIDENTI; MOTTA, 2004, p.346).

Outros autores analisam o Golpe Militar de 1964 utilizando as interpretações que enfatizam **o caráter preventivo da intervenção civil e militar**, como Florestan Fernandes (1981), Caio Navarro de Toledo (1982) e Lucília de Almeida Neves Delgado (1989). Eles acreditam que o Brasil poderia, por meio de ação crescente dos movimentos populares e pela execução de programas governamentais reformistas, adotar, definitivamente, um modelo socialista.

Para Florestan Fernandes (1981), o caráter preventivo se encontra na contra-revolução, somada à incompetência de João Goulart. Para Caio Navarro de Toledo (1982), ele se deve a **fatores conjunturais**, como a crise econômico-financeira, a crise político-partidária, o fortalecimento dos movimentos operários e as manifestações populares do período, que provocaram uma inversão na ordem constitucional, ocasionando o Golpe de 1964. Para Lucília Delgado (1989), o **caráter preventivo** está na articulação do setor conservador do País. Segundo a autora, havia um tríplice confronto com setores conservadores e multinacionais, com políticos do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e com movimentos populares e sindicais (DELGADO, 1989, 2004). Esse quadro gerou desconforto nos setores conservadores, que acusaram o governo

Goulart de incompetência, de aproximação perigosa com movimentos populares, e o pressionaram com vistas a conter a ameaça socialista que levou ao Golpe Militar de 1964.

Há autores como Bandeira (1978), Dreifuss (1981) e Starling (1986) que acreditam na **versão conspiratória** da Ditadura Militar Brasileira de 1964, por meio da atuação internacional direitista, segundo a qual a ruptura da ordem política foi decorrente de uma "ação conspiratória" levada adiante pela aliança de segmentos sociais e organizações institucionais e políticas, como o partido político União Democrática Nacional (UDN), a Escola Superior de Guerra (ESG), setores conservadores da Igreja Católica, empresários, latifundiários, proprietários rurais, setores internacionais com capital estrangeiro empregado no Brasil, entre outros. Esses segmentos da sociedade brasileira teriam encontrado apoio no Departamento de Estado Norte-Americano (CIA), Instituto de Políticas Econômicas e Sociais (IPES), Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), Ação Democrática Parlamentar (ADP), Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), Liga da Mulher Democrata (LIMDE), imprensa com posição antigetulista e antijanguista.

Moniz Bandeira (1978) destaca a atuação internacional como elemento nuclear da conspiração, de tempo curto; René Dreifuss (1981) acredita na conspiração como articulação internacional direitista aliada às elites orgânicas, técnico-empresariais e aos militares brasileiros, e Heloísa Starling (1986) analisa a participação de Minas Gerais no conflito, para identificar os conspiradores mineiros aliados aos conspiradores nacionais e internacionais. São autores que trabalham com a idéia de tempo curto, enfatizando a conspiração conjuntural.

Lucília A. N. Delgado (1989) elege Wanderley Guilherme dos Santos (1986), Argelina Figueiredo (1993) e Jorge Ferreira (2003) como os autores que melhor representam a corrente interpretativa que enfatiza as idéias de "**ação política conjuntural e de falta de compromisso com a democracia**". (DELGADO, 2004, p.24), que teve grande repercussão na academia, pois trata da sobrevalorização dos aspectos políticos da conjuntura de 1964. A ênfase dos autores é na idéia de que há uma ausência de

compromisso dos segmentos de "esquerda" e de "direita" com a democracia. Santos (1986) afirma que os esquemas estruturalistas não bastam para explicar o contexto. A eles devem se somar variáveis políticas, como a trajetória da República Brasileira desde o início dos anos 60, que inclui dispersão partidária, instabilidade governamental com a substituição de ministros e representantes do governo, radicalização ideológica, fragmentação de recursos e de decisão do poder executivo e legislativo.

Figueiredo (1993) acredita que houve forte pressão polarizada a favor ou contra as reformas de base, sem compromisso com a democracia política institucional. Ferreira (2003) concorda com essa versão argumentando que na historiografia sobre 1964 predominam paradigmas tradicionais, estruturalistas ou individuais (personalização da culpa do Golpe). Assim, a democracia não era prioridade nem para a esquerda, nem para a direita. Essa corrente interpretativa vê a radicalização política como a maior responsável pelo rompimento da ordem constitucional em 1964, e não fatores de ordem estrutural. Delgado (2004, p.28) complementa:

No Brasil de 1964, fatores inerentes aos tempos históricos de longa e curta duração que se entrecruzaram, conformando uma crise complexa, que não cabe ser interpretada através de qualquer tipo de esquema teórico preestabelecido, pois cada dinâmica histórica é singular.

Nessa perspectiva é importante destacar a ação de grupos políticos civis e militares que depuseram João Goulart e assumiram o poder, definindo novas diretrizes políticas para o País, também responsáveis pela interrupção da democracia entre 1964 e 1984 e pelo autoritarismo característico da Ditadura Militar Brasileira.

Historiadores como Guilherme dos Santos (1986), Argelina Figueiredo (1993) e Jorge Ferreira (2003) utilizam uma linha interpretativa que, após a década de 80, tem maior repercussão na comunidade acadêmica. Trata-se das idéias de **ação política conjuntural e de falta de compromisso com a democracia**, no sentido de uma sobrevalorização dos aspectos políticos da conjuntura pré-1964. Santos (1986) expressa a necessidade de aplicar variáveis políticas aos esquemas explicativos estruturalistas de base econômica, ressaltando as questões relacionadas à crise

conjuntural, que marcaram a trajetória da República Brasileira no início da década de 1960. Figueiredo (1993) e Ferreira (2003) destacam a ausência de compromisso dos segmentos de esquerda e direita com a democracia.

A partir de idéias ancoradas nos pesquisadores que estudaram um período histórico controverso e marcante da política brasileira da segunda metade do século XX, elaborei um quadro de perspectivas historiográficas para categorizar as narrativas dos alunos, dos professores, dos textos didáticos e propostas curriculares, tentando cercar as idéias históricas sobre o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, que circularam em aulas de História nas relações entre os professores, os jovens e o conhecimento.

QUADRO 3 - PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS: CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984)

<p>Perspectiva de análise de longa duração: inevitabilidade do golpe civil e militar, relação com o subdesenvolvimento econômico, atraso da industrialização, política desenvolvimentista dos anos JK, pacto populista.</p>
<p>Movimento de caráter preventivo: com intervenção civil e militar relacionado com a incompetência política de João Goulart, crise econômico-financeira, crise político-partidária, fortalecimento dos movimentos operários e das manifestações populares.</p>
<p>Movimento de caráter conspiratório: relacionado com a aliança entre movimentos civis e sociais e organizações institucionais ESG, UDN e setores da Igreja Católica, empresários, latifundiários e setores internacionais ligados ao capital estrangeiro.</p>
<p>Corrente interpretativa relacionada: às idéias de ação política e conjuntural e à falta de compromisso com a democracia, tanto da direita quanto da esquerda, dispersão partidária, instabilidade governamental e radicalização ideológica.</p>

FONTE: A autora (2007)

A partir das perspectivas da historiografia sobre a Ditadura Militar Brasileira, elaborei uma análise de textos didáticos. No quadro 4, a seguir, apresento um excerto do texto produzido pelo professor da EP em sala de aula, onde se pode observar a ênfase dada na força política dos militares, com destaque para os generais e seus governos, as ações restritivas, o cerceamento da liberdade de expressão e da participação política, o papel da imprensa e da Igreja, a Teologia da Libertação. Portanto, a visão da historiografia que ele apresenta para os seus alunos em aula de

História se aproxima das idéias de ação política/conjuntural e/ou falta de compromisso com a democracia.

QUADRO 4 - PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS: CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984): ANÁLISE DE TEXTOS DIDÁTICOS

CATEGORIZAÇÃO	TEXTO DIDÁTICO DO PROFESSOR EP	TEXTO DO MANUAL DIDÁTICO EM
1. Longa duração	Não foram encontrados registros.	Não foram encontrados registros.
2. Caráter preventivo	Não foram encontrados registros.	Não foram encontrados registros.
3. Caráter conspiratório	Não foram encontrados registros.	Não foram encontrados registros.
4. Idéias de ação política/conjuntural e/ou falta de compromisso com a democracia	"Os presidentes não são mais eleitos pelo povo. [...] Houve um desgaste político e social na Ditadura Militar. Conseqüência: não conseguiam mais abafar os acontecimentos políticos e econômicos, perderam apoio de alguns setores aliados." <i>(excerto de texto produzido em sala, Escola EP)</i>	"Os militares consideravam inimigo interno as pessoas que se opunham à ordem política, social e econômica, isto é, que criticavam as autoridades ou estimulavam greves [...] suas atitudes eram vistas como 'subversivas' e os militares procuram, contudo, manter uma aparência de democracia." (RODRIGUE, 2006, p.240).

FONTE: A autora (2007)

Analisando esse excerto é possível inferir que o professor confere destaque às características da falta de democracia e das eleições sem a participação da população. Ao sublinhar tais características, possibilitou a comparação com a situação política do Brasil dos contextos de 1964 e de 2007, para perceber as diferenças e as semelhanças, na tentativa de estabelecer as mudanças que ocorreram na História do Brasil.

Ao se referir ao desgaste político e social da Ditadura Militar, o professor atribui, como conseqüência, a perda do controle político e econômico do País.

No texto do manual didático citado no quadro acima, utilizado pelos alunos da EM, a autora assim se expressa:

Os militares consideravam inimigo interno as pessoas que se opunham à ordem política, social e econômica, isto é, que criticavam as autoridades ou estimulavam greves [...] suas atitudes eram vistas como "subversivas" [...] e [...] os militares procuram, contudo, manter uma aparência de democracia (RODRIGUE, 2006, p.240).

Nessa narrativa, ela indica a intervenção militar, a atuação dos militares, de forma generalizada, sem distinções; a violência, a ordem política, social e econômica e a participação antidemocrática dos militares, o que pode ser um indício da concepção que a professora apresenta sobre o conceito. No texto há elementos da conjuntura política e econômica brasileira.

2.4 O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA MEMÓRIA COLETIVA

Do ponto de vista historiográfico, Jacques Le Goff refere-se à memória como "[...] a propriedade de conservar certas funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas". (LE GOFF, 2003, p.419). Observa que, com o desenvolvimento da cibernética e da biologia, houve um enriquecimento substancial em relação à memória humana consciente, à noção de memória. Psicólogos e psicanalistas insistem que, tanto na recordação como no esquecimento, existem manipulações conscientes e inconscientes ligadas à afetividade, ao desejo, à inibição, à censura que exercem influência sobre a memória individual. Isso também ocorreria com a memória coletiva, que foi "posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder". (LE GOFF, 2003, p.422).

Sendo assim, o estudo da memória abraçaria várias ciências, como a psicologia, a neurofisiologia, a biologia e a psiquiatria. No interior dessas ciências, certos aspectos do estudo da memória evocariam traços ou problemas da memória histórica e da memória social, entendida pelo autor como "um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais as memórias estão ora em retraimento, ora em transbordamento". (LE GOFF, 2003, p.422). Em seus estudos sobre a memória, o autor entende a necessidade de priorizar as diferenças entre sociedades que apresentam memória oral, sociedades que apresentam memória

escrita e sociedades transitórias entre a oralidade e a escrita, denominadas de "domesticação do pensamento selvagem" por Goody (1977, apud LE GOFF, 2003, p.424).

Le Goff (2003) estuda a memória nas sociedades sem escrita, da Pré-História à Antiguidade, a memória medieval, os progressos da memória escrita do século XVI até nossos dias e os desenvolvimentos atuais da memória. Segundo o historiador,

[...] tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e o silêncio da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p.422).

A partir de 1950, com a memória coletiva associada à memória eletrônica, eclodiu a história técnica e científica. Com o uso dos computadores surgiu a memória automática, que é diferente da memória humana porque a humana é instável e flexível, enquanto a das máquinas tem instabilidade.

No século XX, com a constituição das ciências sociais, a memória coletiva sofreu grandes transformações. Em 1950, Maurice Halbwachs publicou um livro sobre as memórias coletivas. Na perspectiva da psicologia social, o autor liga a memória aos comportamentos e mentalidades.

Já Pierre Nora (2003) observou que a definição de memória coletiva, reconhecida como "o que fica do passado no vivido dos grupos ou que os grupos fazem do passado" (NORA, apud LE GOFF, 2003, p.467), pode opor-se à memória histórica, assim como também se opunham antes a memória afetiva e a memória intelectual. História e memória se confundem até os nossos dias e parecem ter se desenvolvido sob a rememoração, a anamnese e a memorização. A História Nova procurou criar uma história científica a partir da memória coletiva, que não é só uma conquista, mas "instrumento e objeto do poder". (LE GOFF, 2003, p.470).

De acordo com Maurice Halbwachs (2006), a noção de memória deve remeter a um determinado grupo do qual o sujeito carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições. Nesse contexto de relações entre o sujeito e o grupo de que ele faz parte é que se constrói a memória.

É nessas relações, constituídas num quadro de referências, alimentadas pelas memórias dos grupos, que os sujeitos reconstroem o passado a partir de seus interesses e marcos referenciais presentes. A produção da memória ou a sua rememoração tem estreita relação entre o sujeito e outros sujeitos ou grupos sociais com os quais se relaciona. A memória é a garantia do sentimento de identidade, que se estabelece no compartilhamento de lembranças comuns de determinados grupos, e as memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e histórica.

Na historiografia francesa, encontram-se exemplos de fenômenos históricos que são objeto da memória coletiva, como em Folz (1950), que narra a recordação e a lenda de Carlos Magno, ou Tullard (1971), que narra o mito de Napoleão (citados por LE GOFF, 2003).

No Brasil, Reis, Ridenti e Motta (2004) argumentaram que, após o Golpe Militar de 1964, ocorreu um novo embate na sociedade brasileira, desta feita pela memória. Historicamente os grupos de direita cultivaram a memória do Golpe como intervenção salvadora em defesa da democracia cristã, contra o comunismo ateu, a baderna e a corrupção, e o fizeram via propaganda, por meio da mídia e pela educação, interferindo diretamente em programas de ensino, inclusive criando a disciplina Organização Social e Política do Brasil, obrigatória em todos os cursos dos programas de graduação, no ensino médio e também no ginásio. Na mídia, o Golpe passa a ser chamado de Revolução de 1964. Para esse autor, esta versão perde a sustentabilidade quando a base política governante, a ditadura, torna-se impopular frente à população nos anos subsequentes ao Golpe. Assim como partidários que defendem a direita, também partidários que defendem a esquerda construíram a sua versão do Golpe ou da Ditadura Militar Brasileira, afirmando que as esquerdas e Jango em particular foram vítimas bem-intencionadas, atingidas e perseguidas pelo movimento golpista, apresentando os militares – sem fazer distinção entre a linha dura e a linha branda – como golpistas e estigmatizando-os como "gorilas". Nessa memória construída, não constam a radicalização e o confronto propostos pelas reformas de base nem o reformismo revolucionário.

Com a adesão dos valores democráticos, a sociedade brasileira apresenta dificuldades para compreender a construção do conceito Ditadura Militar Brasileira, principalmente no que se refere às violências físicas impostas aos contestadores do regime. Embora no início do século XXI seja inaceitável entender que um movimento social como esse tenha conseguido se estender no Brasil por mais de vinte anos, não se pode negar que a Ditadura Militar foi um processo histórico-social. Reconhecer a Ditadura Militar no Brasil de 1964-1984 significa reconhecer um processo político em que o embate social e o jogo de interesses de determinados grupos políticos prevaleceram sobre outros grupos políticos e toda uma população (REIS; RIDENTI; MOTTA, 2004, p.50).

O registro da memória do contexto político do período da história do Brasil de 1964 a 1984, conforme os interesses dos grupos que apoiaram ou não o Golpe Militar de 1964, foi minimizado ou enaltecido, ora pela esquerda, ora pela direita. Após a redemocratização do País, o projeto político de reformas de base foi esquecido e as esquerdas foram vitimizadas. Tanto esquerda quanto direita buscaram memórias que mostravam participações em defesa dos brasileiros e acharam culpados específicos, os militares. "Assim, a nação que construiu a ditadura absolveu-se e reconstruiu-se como nação democrática, reconciliando-se, reconciliada [...]." (REIS; RIDENTI; MOTTA, 2004, p.50).

Dessa forma, um momento histórico e político como a Ditadura Militar pôde permanecer na memória de diversos brasileiros contemporâneos e torna-se relevante investigar como os jovens estudantes o compreendem e o expressam em suas narrativas, nas aulas de História.

Vale lembrar que os acontecimentos da história nacional chegam aos jovens por diversas vias além da escola, como relatos familiares e de sujeitos com os quais eles convivem, bem como pela mídia que freqüentemente edita reportagens sobre as temáticas. Nesse sentido, o tema da Ditadura Militar Brasileira tem sido mostrado inclusive em novelas e minisséries da tevê.

Assim, é importante estabelecer como os jovens interagem com as informações dos conteúdos escolares que tratam da Ditadura Militar Brasileira, período histórico distante daquele em que vivem, pois o ensino de determinados temas da

história nacional pode suscitar sentimentos de adesão ou antagonismo nesse grupo, considerando-se as relações que eles estabelecem a partir da memória coletiva.

Mário Carretero (2006) faz uma reflexão sobre a construção da memória, da história, e particularmente sobre a relação com o ensino escolar. Em seu relato, comenta o repensar do passado e a sua transmissão em nossas sociedades e como se dão as relações entre a historiografia e as memórias, os saberes legítimos e os legados de gerações. Sendo assim, ele comenta que, nas últimas décadas, com o estudo sistemático do ensino de História como disciplina escolar, por autores como Carretero e Voss (2001) e Lautier (1997), entre outros, pode-se dizer que "a qualidade e coerência do que os alunos conhecem de história são determinadas por seu desenvolvimento cognitivo e por suas experiências de aprendizagem, tanto quanto pelas influências culturais que recebem". (CARRETERO et al., 2007, p.147).

Para o autor, o século XXI configura-se como um processo de globalização, e uma entre as muitas conseqüências disso é que o Estado deixa de ser o principal produtor de identidades. Por outro lado, no sentido social, há a necessidade de histórias e identidades velhas e novas, produzidas nas mais diversas fontes, e muitas delas desprezam parte significativa das lutas políticas no campo da cultura (CARRETERO; et al., 2007, p.7).

Investigadores têm se dedicado a questões didáticas e cognitivas (CARRETERO; VOSS, 2004; PRATS, 2001; VAN SLEDRIJT; LIMON, 2004, apud, CARRETERO et al., 2007, p.13) e ao estudo da relação entre a memória e a história escolar, assim como às profundas transformações e debates sobre ela: "É na escola que as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas". (CARRETERO et al., 2007, p.14).

Assim, é possível afirmar que é também no espaço escolar que se pode observar como as sociedades contemporâneas perpetuam um tipo de memória em detrimento de outras, como se renovam as lutas pela construção de representações do passado e a projeção de futuros coletivos.

Para Carretero (2006), as memórias têm se constituído na história escolar e definem ainda hoje os objetivos na formação do conhecimento disciplinar social e identitário com vistas às identidades nacionais. Em meados do século XX, alguns

países começam a questionar as memórias que são transmitidas e adotam novas posturas. Em países que faziam parte da União Soviética, nos Estados Unidos e no México, estudantes aprendem, no início do século XXI, em manuais escolares, uma história do passado bem diferente da que vinham recebendo antes e, nesses países, a academia e as representações civis discutem quais conteúdos são relevantes para a aprendizagem dos estudantes.

Segundo o autor, é de se notar que existem tendências comuns e contraditórias entre si, como a busca de uma relação significativa entre a representação do passado e a identidade nacional, local ou cultural, ou seja, a demanda de histórias menos míticas e mais objetivas. Entende que os sujeitos têm a necessidade de elaborar conflitos do passado com vistas a empreender projetos futuros, como reinterpretar conflitos nacionais ou estabelecer a prática de gerar comparação entre versões históricas alternativas do passado (CARRETERO et al., 2007, p.15).

Assim, para Carretero et al. (2007), torna-se necessário questionar o sentido das contradições atuais do ensino de História e estudar todo o conjunto de fenômenos em contextos gerais, considerando a incorporação do olhar de outros sujeitos como requisito para a compreensão do universal e do particular. Com isso, é possível utilizar a escola como espaço privilegiado de investigação da memória coletiva e de transmissão de identidades e saberes legitimados, porque nela se encontram as valorizações positivas do passado ou não, do presente e do futuro do próprio grupo social, local e nacional.

Desde o fim da Ditadura Militar no Brasil, através de reportagens da mídia, filmes, livros, murais, monumentos e atos públicos, a população brasileira é levada a buscar uma memória que transmita às novas gerações o repúdio às práticas de violência e censura política do Estado no período compreendido entre 1964 e 1984. Desse modo, é necessário questionar como a escola, por meio de conteúdos escolares de História, designados aqui como conceitos substantivos¹⁵, insere ou não novos conceitos

¹⁵ Conceito substantivo: expressão que indica conceito relacionado com o passado histórico. (BARCA, 2000, p.16).

ao jovem aluno, o que é preservado de memória para esse sujeito, se as idéias prévias que traz do grupo de convivência têm alguma relação com o que aprende na escola, bem como se esse sujeito constrói conceitos de História, relacionando os saberes escolares e os saberes advindos de outras memórias às quais é submetido.

Para analisar as idéias dos jovens e dos professores e as idéias expressas nos textos dos manuais didáticos e em Diretrizes Curriculares e/ou Projetos Pedagógicos, criei um quadro de perspectivas da memória com a finalidade de verificar que memória prevalece no contexto escolar, com referência ao conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

QUADRO 5 - PERSPECTIVAS DE MEMÓRIA: CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984)

<p>1. Intervenção salvadora Movimento de preservação da memória como intervenção salvadora, instaurado pelas direitas no poder durante a Ditadura Militar Brasileira, denominando o fato político e histórico de Revolução Militar.</p>
<p>2. Memória de vitimização Versão criada pela esquerda para preservar uma memória que apresentava Jango e outros opositores do regime militar como vítimas bem-intencionadas, atingidas e perseguidas pelo movimento golpista Ditadura Militar Brasileira, denominando o fato político e histórico brasileiro de Golpe Militar.</p>

FONTE: A autora (2007)

A partir das perspectivas da memória sobre a Ditadura Militar Brasileira, elaborei uma análise dos materiais didáticos

QUADRO 6 - ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DA MEMÓRIA: CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

CATEGORIZAÇÃO	EP - NO EXCERTO	EM - NO MANUAL DIDÁTICO
1. Intervenção salvadora		
2. Memória de vitimização	<p>"Além disso, o governo perseguia os opositores. As pessoas que criticassem o regime político ou falassem dos governantes corriam o risco de serem presas e até mesmo morrer. Foi uma época muito dura, de falta de liberdade e de democracia."</p> <p>(excerto de texto produzido em sala, Escola EP)</p>	<p>"[...] A DSN orientou os governos militares durante os anos de 1964 a 1985. Em nome dela, foram decretados numerosos atos institucionais que instalaram a ditadura no País. Pelo ato institucional n.º 5 (AI-5), de 1968, o presidente podia cassar mandatos de parlamentares, suspender direitos políticos, intervir nos estados e municípios, fechar o Congresso e decretar estado de sítio. Impôs-se a censura prévia à imprensa, ao teatro, ao cinema, à televisão; universidades e escolas ficaram sob vigilância. Depois do AI-5, centenas de pessoas foram presas e torturadas em instalações policiais e militares. Cerca de duzentas foram mortas e mais de 150 são consideradas desaparecidas." (RODRIGUE, 2006, p.240).</p>
3. Outras		

FONTE: A autora (2007)

Na EP, o texto produzido pelo professor na aula de História apresenta elementos que trazem idéias de perseguição política, de falta de liberdade e de democracia, assim como as conseqüências repressivas do governo autoritário e ditatorial, que se enquadram na categoria de memória de vitimização. Em sua aula, o professor, na oralidade, reforça a mesma idéia de vitimização, como observei nesta narrativa

No caso da Ditadura Militar no Brasil, além das características da ditadura que falamos, ela era também militar, isto é, foi dado o Golpe Militar, as Forças Armadas na rua. Esse governo tinha censura. É como se o governo manipulasse o povo. O que podemos estabelecer? Opressão na população. Quem se mostrasse contra era torturado, desaparecia ou era morto. (professor da EP)

Na EM, o texto analisado é do manual didático utilizado com os alunos de 8.^a série, o qual apresenta as sanções legais repressivas da época da Ditadura Militar Brasileira, como pude observar neste excerto: "[...] o presidente podia cassar mandatos de parlamentares, suspender direitos políticos, intervir nos estados e municípios, fechar o Congresso e decretar estado de sítio". (RODRIGUE, 2006, p.240).

Em seguida, a autora do manual didático conduz a narrativa no texto, de modo a destacar as repressões sofridas pela população brasileira. "Depois do AI-5, centenas de pessoas foram presas e torturadas em instalações policiais e militares. Cerca de duzentas foram mortas e mais de 150 são consideradas desaparecidas", o que reflete a idéia de vitimização.

Portanto, pude observar que tanto o excerto do professor da EP – que repete a ênfase na violência dos militares, da chamada linha dura, contra a população – como o texto da autora do manual didático utilizado pela professora da EM evidenciam a idéia de vitimização. Ela não faz distinções de quais grupos militares eram os envolvidos no governo repressivo e ditatorial, ou quais sujeitos ou grupos faziam parte dos movimentos de contestação ao regime militar imposto ao Brasil.

Ao utilizar o manual didático como referência, o professor da EP aceitou o discurso implícito nas narrativas encontradas nos diversos textos que tratavam do

conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira e que transmitiam a idéia de vitimização. Essas idéias são reproduzidas para os alunos em suas aulas.

Ao observar as respostas dos questionários dos alunos, nas diferentes questões que trataram do conceito Ditadura Militar Brasileira, foi possível perceber que estes, em sua narrativa, construíram uma idéia de vitimização calcada nos manuais didáticos e nas aulas dos professores de História. Na EP, os jovens assim se expressaram:

Foi um momento na História de muito sofrimento e opressão, momento de torturas, ordens, conflitos entre o povo e o governo. (Reginaldo)

Foi um período com muitas torturas e censuras, muitas pessoas sofreram e morreram. (Carol)

Muitas pessoas que lutaram contra a Ditadura foram exiladas, morreram ou simplesmente sumiram. (Elaine)

Do mesmo modo, os jovens da EM, refletindo a aprendizagem das aulas, comentam:

O Exército comandava o povo e o povo não podia se manifestar, não eram livres, porque seriam presos e torturados. (Fernando)

A falta de liberdade, só tinham dois partidos políticos, as pessoas não podiam votar para presidente. (Anne)

Assim, foi possível identificar, nas narrativas aqui registradas, que tanto os alunos da EP como os da EM reproduzem as idéias veiculadas nas aulas de História.

Mário Carretero, em seus estudos sobre o ensino de História e a memória coletiva, acredita que "a história escolar é uma representação do passado plausível de ser distinguida de outros registros da história, como o cotidiano e o acadêmico, com os quais estabelece tensões e adequações variadas". (CARRETERO et al., 2007, p.18). O autor pondera que essa história é a que se expressa nos manuais didáticos e nos currículos, mas a história cotidiana "é o elemento de uma memória coletiva que se inscreve na mente dos cidadãos". (CARRETERO et al., 2007, p.18).

Desse modo, é importante que se considere a relevância das relações que os jovens alunos fazem com os conhecimentos adquiridos em outros espaços cotidianos além da escola. A idéia de vitimização que observei nas narrativas dos alunos, dos professores e nos textos dos manuais didáticos proporciona indícios de como jovens da sociedade brasileira do século XXI, na cidade de Curitiba, percebem o contexto histórico da Ditadura Militar Brasileira.

3 O JOVEM ESCOLARIZADO E O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984)

Para investigar o jovem escolarizado, fiz uma abordagem teórica baseada em autores que fundamentam seus estudos em jovens. As diferentes situações desses sujeitos permitem a construção de concepções diferenciadas de jovem e de juventude (FORACCHI, 1976; PAIS, 1993; CAMACHO, 2000; SPOSITO; CARRANO, 2003; STRAUBER, 2005). Apresento breve estudo do jovem e, posteriormente, investigação focada nos jovens das escolas que constituem o campo da pesquisa, bem como suas idéias históricas.

Para reconhecer quem é o jovem escolarizado, é necessário identificar algumas características que lhe são designadas, como a perspectiva de que o aluno é concebido "como aluno ou como criança e muito raramente como jovem". (CAMACHO, 2004, p.330). A partir dos autores analisados, passo a entender os jovens como sujeitos, além de alunos, e que a idéia de jovem é construída social e culturalmente, portanto muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Por essa razão, compreendem-se juventudes, e não juventude. Essa compreensão, segundo Camacho, apresenta duas tendências: uma delas configura um conjunto social, constituído por sujeitos pertencentes a determinada fase da vida; a outra preconiza a juventude como um conjunto social, diversificado, reconhecendo diferentes culturas juvenis, conseqüência de diferentes pertencimentos de classe ou situações econômicas diversificadas.

Assim definida como categoria histórico-social, a juventude é também produto histórico e, neste caso, pode ser considerada a existência de uma consciência jovem, que traduz conflitos e tensões que se desenvolvem no sistema social e são datados historicamente. Sob essa perspectiva, pode-se perceber a sociedade na sua dimensão cultural, que passa a ser o marco de referência da contestação desses grupos.

De um lado, o conceito de juventude remete a um período de vida dos sujeitos históricos que se define por características biológicas e culturais, configurando impressões únicas situadas dentro de uma sociedade e de um tempo historicamente

determinado. Nessa perspectiva, o jovem rejeita a condição de adulto e suas rejeições expressam uma não-aceitação a padrões de conduta rígidos de valores estratificados e, ao mesmo tempo, indicam novas expectativas, novos rumos à sociedade, nos aspectos econômicos, culturais e sociais.

Nessa mesma direção, para a Organização Pan-Americana de Saúde e para a Organização Mundial da Saúde, a adolescência é um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se acelerariam o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, abrangendo a etapa da pré-adolescência (10-14 anos) e da adolescência (15-19 anos).

Por outro lado, o conceito de juventude pode ser visto como uma categoria sociológica que indica o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, abarcando a faixa etária dos 15 aos 24 anos (STRAUBER, 2005). Nesse caso, é preciso reconhecer que a juventude tem sido considerada, histórica e socialmente, como fase de vida marcada por certa instabilidade, associada a determinados "problemas sociais", e que o modo de apreensão de tais problemas também muda (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Para essa perspectiva, a juventude deve ser pensada como "fenômeno plural", intimamente ligado às condições materiais e simbólicas da sociedade a que pertence. Pesquisadores como Sposito e Carrano (2003) e Strauber (2005) concordam que ela não é apenas uma condição biológica, mas resulta de dinâmicas de várias origens, e pensar a juventude é refletir sobre os modos como ela foi construída socialmente.

Na esteira desses autores, posso afirmar que na atualidade, na sociedade brasileira do início do século XXI, o conceito de juventude fundamenta-se nas relações dos jovens com o seu tempo e grupo social, que, por sua vez, conferem-lhes significados e definem suas formas de inserção na vida social.

Há ainda autores, como Foracchi (1965), que definem a juventude como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações, essencialmente situada sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais. É nessa direção que se assentaram os estudos dessa autora, que, em plena Ditadura Militar Brasileira,

preocupou-se em analisar os movimentos estudantis, concentrando suas pesquisas na tentativa de situar o jovem no contexto da sociedade brasileira: "Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo". (FORACCHI, 1965, p.303).

Na década de 1970, os estudos sobre a juventude tomaram, progressivamente, outros rumos, em consequência de atribuições tais como a falta de emprego e a entrada dos jovens na vida ativa, quase que transformando a juventude em categoria econômica (PAIS, 1993).

Nessa mesma década, no Brasil, com a acelerada urbanização do País, surge a exigência de maior escolaridade voltada para o mercado de trabalho e a legitimação de propostas para a juventude, em textos legais da educação escolar, provenientes da nova configuração institucional, provocada pela transição democrática. A universalização do ensino fundamental, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e do acesso à escola pública configura uma mudança estrutural na sociedade. Essa mudança debate-se com a crise econômica e social, que reduz as possibilidades de ascensão e mobilidade social por meio da escola e questiona sua eficácia como espaço de socialização. É nesse quadro que os jovens alunos de ensino fundamental constroem suas práticas e expectativas no espaço escolar (CAMACHO, 2004).

Nesse contexto, autores como Dubet e Martuccelli (1997) exploram a relação dos jovens com a educação, relatando que, para os jovens, a escola tem significado a partir do momento em que a integração escolar, na qual costumam se identificar com o professor das séries iniciais do ensino fundamental, é substituída por uma maior autonomia, e passam a ter idéias mais voltadas às questões práticas e funcionais, como a utilidade do diploma e o interesse intelectual.

É observando o jovem nessa perspectiva que entendo a escola como importante espaço de experiência social, que tem sua própria forma de se organizar, espaço no qual os jovens se relacionam com o conhecimento. É um local em que,

socialmente, os sujeitos experienciam a sua cultura ou a de um determinado grupo. Assim como Dubet, compreendo que *"En cada momento el individuo debe constituir, a partir de las obligaciones dadas, una experiencia"*.¹⁶ (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p.434), considerando que as experiências dos escolares se definem pela maneira como os atores, individuais e coletivos, combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar.

Nessa direção, entendo que, para olhar a escola e os jovens, há que se considerar de onde eles vieram, o que trouxeram de conhecimento de fora da escola, as experiências estabelecidas com outros grupos de jovens com os quais se relacionaram, com familiares ou outras interações sociais. Ao levar em conta o ensino-aprendizagem como um universo dinâmico, no qual os jovens estão reelaborando conceitos que já possuem ou construindo novos conceitos, observei que há aqueles que não tinham sequer ouvido falar na Ditadura Militar Brasileira, como consta das respostas dadas ao questionário sobre conhecimentos prévios. Por exemplo: *"Nunca ouvi falar."* (David - EM), ou *"Nunca estudei e nem ouvi coisas sobre o assunto."* (Larissa - EP).

Essa dinamicidade envolve o aluno na sala de aula, quando está estudando novos conteúdos escolares e relacionando-os com os conhecimentos já apropriados na escola, em séries anteriores ou com outros sujeitos, resultando na sua relação com o conhecimento. Portanto, senti a necessidade, como pesquisadora, de entrar no espaço escolar para conhecer as experiências dos sujeitos escolares – neste caso, os jovens – e compreender como captam, compõem e articulam as diversas dimensões do sistema, com os quais constroem suas experiências e se constituem a si mesmos. Ir ao espaço escolar como sujeito investigador, reconhecendo os sujeitos escolares sob a ótica de Dubet, a qual indica um olhar teórico específico aos jovens estudantes e às suas experiências sociais. Segundo esse autor, "[...] é por meio dos

¹⁶ Tradução livre: "Em cada momento o indivíduo deve constituir, a partir das obrigações dadas, uma experiência".

estudos destas experiências que nos permitem captar a natureza da escola" (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p.435), ou seja, olhar os jovens nas suas relações com o conhecimento permite compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de História. Nesse sentido, ao investigar os conceitos substantivos da história, é necessário ter claro quem são esses jovens que freqüentaram determinadas escolas no ano de 2007, na cidade de Curitiba, como eles estabelecem relações com o conhecimento escolar, e também o que a escola representa para eles, pois ser aluno é compreender e interiorizar as expectativas da organização, situar-se na ordem das hierarquias escolares, é socializar-se através dos jogos dos grupos de pertença e dos grupos de referência (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Tendo como referência os estudos de pesquisadores que têm centrado suas pesquisas em fontes, princípios e estratégias de aprendizagem histórica situada, minha pesquisa voltou-se, particularmente, ao pensamento histórico dos alunos de 8.^a série do ensino fundamental de Curitiba, como uma investigação sistemática em contexto específico com sujeitos escolarizados.

Em primeiro lugar realizei um estudo exploratório, para o qual autores como Lee (2001; 2005), Ashby (2003) e Barca (2000) foram referência, pois tratam de jovens na sua relação com o conhecimento histórico. Esses investigadores se preocupam em desnudar a estrutura cognitiva dos discursos, historiográficos ou não, e acreditam na importância de os alunos saberem fazer distinções entre as várias produções sobre o passado, usando critérios e fontes em que se fundamentam:

[...] se partirmos dos conhecimentos fornecidos pela pesquisa em **cognição histórica** sobre as idéias dos alunos, podemos concluir que crianças e adolescentes de países diferentes operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à natureza da História (BARCA, 2001, p.77).

Desses autores incorporei, também, a idéia de que o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e jovens pode indicar a compreensão de situações do passado. Para que isso ocorra, é necessário recorrer a alguns procedimentos metodológicos que lhes permitam interpretar fontes históricas, tirar conclusões e

avaliá-las. Coloquei em evidência a perspectiva de que o jovem tem que ser entendido como sujeito escolar, com idéias prévias e com experiências do contexto social, e que essas idéias devem ser consideradas no processo ensino-aprendizagem de História.

Vale ressaltar que as propostas de Educação Histórica fundamentam-se em metodologias de ensino-aprendizagem que pretendem favorecer a competência histórica e sugerir a aprendizagem dos alunos quanto à leitura e seleção em diversas fontes históricas, a compreensão de diferentes tempos e espaços históricos, o confronto de fontes nas mensagens, intenções e validade, bem como apresentar novas questões ou novas hipóteses para investigação. Esses procedimentos são indicados por Lee (2005) e fornecem argumentos para a investigação no âmbito escolar. Nesse mesmo caminho, em Portugal, Isabel Barca (2000) investiga adolescentes portugueses, tentando estabelecer como percebem a provisoriedade da explicação histórica.

Na mesma direção, investigações acadêmicas foram desenvolvidas na década de 1980 e procuram entender, a partir de teorias lingüísticas, psicológicas e pedagógicas, como acontece a compreensão histórica pelos alunos. Pesquisadores como Beck (apud BARCA, 2000), que estudou as relações entre as dificuldades de compreensão e dos conhecimentos prévios dos alunos nos Estados Unidos; Linda Levstik (apud BARCA, 2000), que investigou a importância da construção da narrativa histórica, e Lee (2005), que estudou a compreensão do discurso histórico pelos alunos ingleses, buscam constatar a relatividade dos saberes históricos, seus princípios e modos de produção, principalmente no que se refere ao princípio da causalidade.

Esses autores chegaram a algumas conclusões a partir da construção de níveis explicativos, aplicados para a análise das respostas dos alunos. Esses níveis constataram a compreensão dos alunos no que se refere aos conteúdos substantivos em História. Com os resultados obtidos nas pesquisas, esses autores fizeram propostas de estratégias de aprendizagem para os alunos. Barca relata que a aprendizagem se processa em contextos concretos, nos quais os jovens usam suas experiências para dar sentido a um passado que não conhecem, e que existem muitos fatores que levam ao conhecimento, onde as idéias dos alunos de 7 a 14 anos apresentam

uma progressão lógica¹⁷, sendo possível utilizar uma metodologia sistemática para analisar o desempenho dos alunos (BARCA, 2000).

Assim, realizei uma investigação sistemática em escolas do ensino fundamental, analisando questionários aplicados a jovens estudantes, nos quais eles registraram suas idéias sobre o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira tomando como referência a maneira pela qual se relacionam com esse conhecimento, a partir de suas experiências individuais e de suas experiências sociais no processo de escolarização.

3.1 O ESTUDO PRINCIPAL

3.1.1 Primeiras Considerações

É importante destacar que farei uma descrição dos passos da investigação nas escolas EP e EM, bem como os procedimentos de investigação, apresentando a análise dos instrumentos e as reflexões para as investigações.

Como parte dos momentos iniciais de investigação, em 2006 realizei um estudo-piloto na escola pública, com a finalidade de verificar quais seriam os instrumentos mais adequados ao meu trabalho acadêmico.

Para o estudo principal, em 2007, selecionei duas escolas de ensino fundamental: uma de ensino particular e confessional, situada em bairro central, e outra pública e laica, localizada em bairro mais afastado do centro da cidade, com jovens que estavam na 8.^a série.

Tendo como finalidade a investigação das idéias dos jovens estudantes sobre como entendem o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira presente em programas escolares, foi de relevância, para a minha investigação, optar por duas

¹⁷ Progressão lógica, segundo a autora, é uma expressão criada no domínio da pesquisa em cognição histórica que pressupõe uma evolução do pensamento histórico dos alunos desde as idéias simplistas a padrões mais sofisticados. Esta proposta assume-se como não-piagetiana, no sentido em que tal evolução não implica um desenvolvimento por idades (BARCA, 2000, p.15) .

escolas, para que pudesse obter dados que revelassem ou não o aluno como um agente de "sua formação com idéias prévias e experiências diversas". (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.23).

Tal formação se processa independentemente da escola em que os jovens estudam: se é uma escola mais central ou mais afastada da cidade, se atende jovens com uma situação econômica mais ou menos favorável, se os jovens possuem facilidade ou dificuldade de acesso a fontes históricas, como manuais didáticos ou outros recursos, além do professor em sala de aula.

3.1.2 A Caracterização

Para a investigação, considere algumas das condições necessárias ao jovem estudante, tais como: o perfil socioeconômico das famílias, o fluxo escolar desses alunos, a adequação idade/série, as práticas culturais e atividades de lazer.

Para conhecer o contexto escolar, local de investigação, verifiquei os espaços pelos quais circulavam os alunos (sala de informática, salas de aula, pátio do recreio, corredores) das duas turmas de 8.^a série, tanto da escola particular como da escola pública. Ademais, para observar a relação dos jovens com o conhecimento histórico, utilizei, além do questionário, a observação participante passiva, nas aulas de História, assistindo a dez aulas na EP e a doze aulas na EM.

Nas últimas décadas, as discussões sobre o ensino têm colocado em questão o conceito de aula, revelando um espaço escolar para além da tradicional sala de aula. Segundo Penim (apud SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.9), utiliza-se "aula como espaço de conhecimento", que indica novas possibilidades de compreensão do ensinar e do aprender e dos papéis dos jovens alunos e dos seus professores nessa relação.

Os jovens trazem para o contexto das aulas, dos seus espaços de ação, fora da escola, idéias construídas *nas* e *pelas* suas relações sociais com outros sujeitos, as quais deveriam ser levadas em conta na escola e nas relações de ensino-aprendizagem, para aproximar a cultura escolarizada da cultura própria do jovem aluno. Suas expe-

riências sociais, ao serem consideradas em aula, podem trazer a compreensão de conteúdos escolares que, de início, não têm significado e para os quais as estratégias de ensino nem sempre promovem sentido.

Essas reflexões é que fizeram com que eu chegasse às escolas para observar não um sujeito, mas vários sujeitos; não só os jovens, mas os professores envolvidos na pesquisa de campo; não uma classe e escola, mas duas classes de 8.^a série em escolas diferentes quanto à localização geográfica e à clientela escolar, porém semelhantes quanto ao grau de escolarização.

Na escola de ensino particular, denominada nesta pesquisa de EP, estudavam 38 alunos, sendo 9 meninos e 29 meninas. Na escola pública municipal, denominada daqui em diante de EM, estudavam 26 jovens, sendo 14 meninos e 12 meninas. A faixa etária dos alunos, nas duas escolas, encontrava-se entre 13 e 17 anos. Os jovens residiam no mesmo bairro da escola ou em bairros circunvizinhos.

A EP está situada na zona sul da cidade de Curitiba, sua clientela é formada por crianças e jovens de médio e alto poder aquisitivo, cujos pais têm formação de nível médio ou superior. Atende os alunos em dois períodos, pela manhã e à tarde. No bairro onde a escola se localiza, os moradores podem optar entre escolas privadas ou escolas públicas, pois lá existem cinco instituições de ensino fundamental e médio. A escola iniciou suas atividades escolares em 1965, atendendo ao curso ginásial e, em 1969, implantou o curso Normal, continuando as atividades escolares e atendendo ininterruptamente sua clientela, inclusive, no ano da pesquisa, 2007, com a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Nesta escola, a turma selecionada para investigação era composta de 38 alunos.

A EM situa-se no Bairro Alto, zona norte da cidade, afastado do centro, e compõe, junto com mais outras três escolas públicas, um centro social e duas creches municipais, o acesso educativo para os moradores da região. A clientela escolar compreende alunos de baixa e média renda, e seus pais têm formação escolar do ensino fundamental, médio e superior.

Ao contextualizar a escola e os alunos, é possível pensar na vida desses jovens, que, segundo Dubet, seguem modelos de consumo cultural que são os mesmos

para todos os jovens, além das pertencças sociais. Porém, têm uma vida dividida porque sua "cultura adolescente" (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p.258) não é vivida da mesma maneira, mas segundo sua posição social.

Dubet acredita na relativa independência dos jovens das classes populares vinculadas à vida da cidade, em oposição à subordinação de alunos de escolas de camadas mais elitizadas, cujos pais exigem certa autonomia e elegem a escola que corresponde aos seus padrões culturais, como a inserção de aulas complementares às do currículo tradicional que propiciem estudarem música, práticas de esporte e dança, entre outras, em horários alternativos, conforme constatei na EP (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Para os jovens das classes populares, as atividades fora da escola são de sua iniciativa: praticam o que gostam, pois não é possível um controle sobre sua vida. Dubet complementa suas idéias trazendo para a escola as reflexões sobre esse jovem e as suas relações escolares. Faz com que se pense na escola e nas atividades escolares, que nem sempre podem ser "escolhidas" pelo aluno, já que há um controle sobre essas atividades, as normas, as aulas, os espaços e os momentos em que podem ser utilizados. O jovem procura escapar desse controle pela não aceitação de práticas escolares que não façam sentido para ele. Por essa razão, segundo o autor, é importante apresentar estratégias de ensino que proporcionem uma participação mais ativa do jovem nas aulas, maior flexibilidade, para que este possa, a partir de suas idéias, construir novos conhecimentos escolares (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

3.1.3 Inquérito por meio de Questionário

Em 2006, realizei o Estudo-Piloto com questionário para os professores e alunos (Anexos 3 e 4).

As questões formuladas nesses questionários serviram para verificar se os dados de investigação estavam adequados às minhas intenções de pesquisa ou se

era necessário reformular algumas questões, além de servirem para formular as hipóteses de pesquisa do estudo principal. A escola e os sujeitos da investigação do estudo-piloto não são os mesmos do estudo principal, mas faziam parte da mesma série de escolarização do ensino fundamental, fator relevante no primeiro momento das investigações.

Tendo como destaque os jovens, a sua escolarização, e considerando as experiências de investigação e a aplicação de questionários que o estudo-piloto proporcionou, dei continuidade à pesquisa e reelaborei os instrumentos de investigação a partir da análise dos instrumentos.

No questionário do estudo principal formulado para os alunos, foram acrescentadas imagens, verificando como eles as descreveriam, e foram acrescentadas novas questões (Anexos 5 e 6).

No estudo principal mantive as questões do questionário para o professor, já realizadas no estudo-piloto, e acrescentei imagens (Anexo 7).

Em 2007, o primeiro contato para o trabalho de investigação com a EP foram: entrevista com a Direção, verificação do manual didático e acesso ao cadastro dos alunos, como já mencionado no capítulo anterior. Na EM, iniciei minha pesquisa fazendo entrevistas com a pedagoga e a professora da turma, verifiquei o manual didático adotado e consegui acesso ao cadastro dos alunos.

3.1.4 A Observação

Como recurso de investigação, realizei a observação nas duas escolas, entrevistas com alunos e professores, além de análise de fontes documentais escolares, porque este era o caminho que permitia obter dados mais fidedignos para alcançar os meus objetivos de pesquisa.

Iniciei os primeiros contatos com profissionais das escolas selecionadas, pública e particular, com vistas à organização da pesquisa e ao registro dos dados investigativos. Os contatos escolares nas duas escolas ocorreram com a equipe

pedagógica e com os professores regentes. Entrevistei a pedagoga escolar e os professores e tive acesso às fontes documentais escolares, que trouxeram subsídios para a materialização da pesquisa. Durante a investigação, acompanhei as classes em aulas de História e analisei o processo ensino-aprendizagem a partir das primeiras idéias apresentadas pelos jovens, sobre o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira. Posteriormente, fiz a aplicação do segundo questionário de investigação, com o qual pude verificar a progressão das idéias dos alunos nas duas escolas.

Da mesma maneira, observei as ações didáticas dos professores com seus alunos quando se estabelecia o processo ensino-aprendizagem do conceito substantivo selecionado para análise.

As observações nas classes tornaram-se momentos essenciais para a investigação porque ajudaram a compor o quadro do contexto escolar e revelaram as idéias adotadas pelo professor, assim como a dinâmica de uma aula de História em classes de ensino fundamental.

Nessas observações, foram registradas as intervenções orais e escritas dos jovens durante as aulas e o interesse ou não demonstrado pelo conceito substantivo em pauta.

Esse conteúdo foi introduzido no segundo semestre letivo nas duas escolas pesquisadas, seguindo a programação curricular de cada escola. Nesse aspecto, as escolas trataram o conceito substantivo no mesmo bimestre escolar.

3.1.5 O Questionário para os Jovens

No estudo-piloto foi elaborado um questionário contendo quatro questões básicas sobre o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, sendo três interrogativas e uma a ser completada.

No estudo principal elaborou-se um questionário em que foram mantidas questões do estudo-piloto, além de serem incluídas outras questões. Este questionário foi aplicado inicialmente e denominado de **1.º questionário - Conhecimentos prévios**,

e reaplicado, contendo as mesmas perguntas, no momento final do período de observações, denominado **2.º questionário - Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)** a respeito do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984).

A primeira questão: **O que você sabe sobre a existência da Ditadura em períodos da História do Brasil?**, e, a segunda questão: **O que você sabe sobre a existência da Ditadura no período de 1964 a 1984 no Brasil?** investigaram o conhecimento escolar do jovem sobre a existência da ditadura em períodos da História do Brasil, no período específico de 1964 a 1984.

A terceira questão investigou em que fontes os jovens mais gostam de aprender sobre a Ditadura Militar no Brasil, com um quadro de múltipla escolha para as respostas. Foram suprimidas alternativas que demonstraram ser irrelevantes para o objeto da investigação histórica, como constatei no estudo-piloto.

A quarta questão solicitou um exemplo do que o jovem havia aprendido sobre a Ditadura Militar, procurando fazer com que eles revelassem se houve as suas apropriações do conhecimento.

A quinta questão referiu-se ao que o aluno precisava aprender sobre a Ditadura Militar, oportunizando ao jovem apresentar o que acreditava ser importante ao estudar esse conteúdo escolar.

No estudo principal foi mantida a frase "Complete: Ditadura Militar é..." para a sexta pergunta, pois esta versão permitia o uso de palavras ou a elaboração de um pequeno texto, compondo uma narrativa.

No estudo principal foi acrescida uma nova pergunta, a sétima, dividida em duas partes, A e B, contendo imagens sobre o contexto histórico do período da Ditadura Militar Brasileira. Foram apresentadas três imagens, obtidas da *Coleção Nosso Século*, volume II, 1996, documento histórico que contém imagens de jornais e revistas do período da Ditadura. Essas imagens proporcionaram mais uma alternativa para obter dados de investigação. O enunciado da sétima questão dizia: "Observe as imagens; as fotografias A, B e C, que representam momentos da Ditadura Militar de 1964 a 1984."



FIGURA 1 - CAPA DA REVISTA VEJA, MOSTRANDO OS CANDIDATOS À PRESIDÊNCIA EM 1986



FIGURA 2 - A JUNTA MILITAR QUE ASSUMIU O PODER EM 1969: LIRA TAVARES, AUGUSTO RADEMAKER GRUNEWALD E MÁRCIO DE SOUZA E MELO



FIGURA 3 - ERNESTO GEISEL NA PONTE DA AMIZADE EM 1974

A imagem A era capa da revista VEJA e apresentava os candidatos à Presidência da República do Brasil, em 1986. A imagem B era a fotografia da Junta Militar que assumiu o poder em 1969, e a imagem C era outra capa da revista VEJA,

mostrando o presidente Ernesto Geisel na Ponte da Amizade, em 1974. Para a escolha dessas imagens estabeleci como critério os presidentes militares do período de 1964 a 1984.

Nessas imagens encontravam-se, em primeiro plano, figuras de militares que detinham o poder político ou estavam ligados a ele, por ocasião do período político de 1964 a 1984. A inserção teve como objetivo a adição de novos elementos que representassem o contexto da época, para que os alunos pudessem expressar o que sabiam ou desconheciam do conteúdo escolar.

Como se trata de uma pesquisa de caráter longitudinal, um segundo questionário, com as mesmas questões formuladas no primeiro, foi aplicado aos jovens alunos ao final dos procedimentos escolares sobre o conceito substantivo pesquisado. A idéia era estabelecer comparações entre as informações do primeiro e do segundo questionário e analisar as idéias dos alunos sobre os conhecimentos escolares, estabelecendo semelhanças e diferenças à luz de categorias de análise.

As questões do questionário dos jovens, no seu conjunto, auxiliaram a formar o quadro dos conhecimentos prévios que eles tinham sobre o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

O segundo questionário, *Conhecimentos Pós-aulas sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1984)*, aplicado posteriormente, serviu de base para a análise comparativa e procurou mostrar as diferenças entre os *conhecimentos prévios dos alunos* e as apropriações realizadas por eles após a intervenção dos professores.

Assim como no questionário dos alunos, algumas questões formuladas no questionário-piloto direcionado aos professores foram modificadas e adequadas, de maneira que pudessem informar a pesquisadora sobre a sua vida profissional, como eram as suas mediações em aulas de História, como traduziam o uso que faziam dos textos didáticos, como explicavam suas atividades junto aos alunos com tecnologias midiáticas, entre outras metodologias de ensino.

No questionário do professor foram mantidas as questões já formuladas no estudo-piloto e foi inserida a questão n.º 07, com as mesmas imagens apresentadas

no questionário dos alunos, contendo a seguinte frase: *"Se você fosse trabalhar essas imagens com os alunos, como trabalharia?"*. A questão permitiu ao docente refletir sobre suas ações didáticas e expressar como utilizaria este recurso didático na sala de aula.

Para analisar as respostas dos jovens alunos, recorri às contribuições de Lee (2003), que utilizou categorias analíticas para investigar o pensamento dos jovens ingleses, na tentativa de entender como ocorre a progressão das idéias dos jovens no conhecimento histórico.

As categorias criadas por Lee (2003) são divididas em sete níveis de progressão das idéias históricas, e cada qual classifica o pensamento dos jovens em:

- **Nível 01 - Tarefa explicativa não alcançada**
As respostas obtidas por meio de explicações das mesmas idéias de diferentes formas ou reforçadas, ou seja, as pessoas fizeram o que fizeram e pensaram o que pensaram.
- **Nível 02 - Confusão**
"Há o reconhecimento de que as questões necessitam de uma explicação nas ações, instituições e práticas do passado que não fazem sentido."
(LEE, 2003, apud BARCA; GAGO, 2003, p.26.)
- **Nível 03 - Explicação através da assimilação e déficit**
Os sujeitos históricos no passado são vistos como mulheres e homens da atualidade, mas com "trajes mais elegantes", sendo possível reconhecer as ações e práticas do passado. Quando o jovem não consegue converter as práticas complexas em algo que seja reconhecidamente moderno, suas respostas são insuficientes.
- **Nível 04 - Explicação por meio de papéis e/ou estereótipos**
Quando o jovem estudante explica o comportamento passado por referência aos estereótipos disponíveis.

- Nível 05 - Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente

Os jovens transitam entre a estranheza das pessoas do passado e das situações do passado, olhando pelo presente, pelo seu modo de viver.

- Nível 06 - Explicação em termos do que as pessoas pensavam naquele tempo: empatia histórica

Os jovens compreendem que os sujeitos, no passado, "tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje". (LEE, 2003, p.27). Isto quer dizer que, para esta compreensão, o jovem deve encontrar um sentido para a explicação histórica, reconstruindo a cultura, os valores e o senso comum do conceito substantivo estudado.

- Nível 07 - Explicação em termos de um contexto material e de idéias mais amplas

As idéias e valores dos sujeitos históricos são conseqüências do tipo de vida que eles têm, não são opções individuais. Nas relações dos jovens com as idéias e valores do passado e as condições materiais de vida, alguns compreendem que o modo de viver dos sujeitos relaciona-se com um sistema específico de valores e práticas que lhes dão suporte. Conseguem relacionar crenças complexas com outras menores.

Os estudos de Lee (2001) sobre a progressão das idéias dos alunos foram adaptados e, a partir dos dados obtidos, realizei uma nova categorização das idéias prévias dos alunos, a partir do estudo principal.

As sistematizações realizadas permitiram a construção das seguintes categorizações:

- Idéias ausentes ou sem nexos: são as idéias dos jovens que não conseguiram responder à questão ou expressaram idéias sem sentido.

- Idéias confusas sobre o passado: são as idéias dos jovens que representavam confusão sobre o passado histórico, demonstrando que o aluno ainda não tinha propriedade para falar sobre o assunto.
- Idéias parciais, pouco complexas: quando os jovens apresentavam, em suas narrativas, idéias históricas parciais, de pouca complexidade.
- Idéias históricas que explicam como as pessoas do passado pensavam: quando os jovens conseguiam explicar as idéias históricas, demonstrando, em suas narrativas, como as pessoas do passado pensavam.
- Idéias históricas complexas: quando os jovens conseguiam explicar as idéias históricas do passado, mostrando como entenderam os fatos de determinado tempo histórico, estabelecendo relações com as pessoas daquele tempo e percebendo-as em seu contexto histórico.

Nos quadros a seguir, observam-se idéias apresentadas pelos jovens da EP e da EM no questionário sobre os **conhecimentos prévios**. As idéias foram classificadas segundo as categorias explicitadas anteriormente:

QUADRO 7 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Fernanda	" <i>Já me falaram sobre isso, mas eu não me lembro.</i> "
EP	Francine	" <i>Não sei, nunca ninguém me falou.</i> "
EM	Pedro	" <i>É uma forma de governo em que o poder legislativo, e até certo ponto o judiciário, se concentram no poder executivo.</i> "
EM	João Vítor	" <i>Gostaria de saber o que é.</i> "

FONTE: A autora (2007)

Na questão: **O que você sabe sobre a existência da ditadura em períodos da História do Brasil?**, na turma da EP, 24 jovens apresentaram idéias ausentes ou sem nexo, e na turma da EM foram 18 jovens. Isto significa que grande parte dos jovens, como Fernanda, Francine, Pedro e João Vítor, demonstrou em suas respostas, que pouco ou nada sabiam do conceito substantivo Ditadura Militar

Brasileira antes de o professor trabalhar os conteúdos da disciplina de História em sala de aula.

QUADRO 8 - IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Fábio	<i>"Não tinham liberdade de expressão, mulheres não votavam, o voto era censitário."</i>
EM	Alexandre	<i>"Sei que os militares queriam independência, liberdade, em seu país."</i>

FONTE: A autora (2007)

Os jovens confundem suas explicações a respeito do fato histórico da questão. Fábio confundiu o tempo histórico em sua narrativa, apresentando fatos do período da Independência do Brasil. Alexandre usou, em sua narrativa, a palavra **militares**, que pertencia ao período estudado, mas a relacionou à **liberdade e independência**, que não correspondem aos conceitos que evidenciam o período histórico estudado por eles. Sobre a questão analisada: na EP, três jovens, e na EM, um jovem, apresentaram **idéias confusas sobre o passado**. Portanto, poucos jovens já conseguem compreender, em parte, o conteúdo estudado, considerando o número dos que responderam adequadamente à questão.

QUADRO 9 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Amanda	<i>"Momentos em que quem comandava eram os militares, causou também muita revolta entre a população."</i>
EM	Jhony	<i>"Foi um regime militar em que os soldados (comandantes) davam as ordens, como, depois de uma certa hora da noite, todos tinham que ir para as suas casas."</i>

FONTE: A autora (2007)

As idéias que os jovens Amanda e Jhony expressaram em suas respostas denotam que eles perceberam parcialmente as idéias históricas sobre a existência da ditadura porque já conseguem usar palavras como **"regime militar"**, **"davam as ordens"**, **"militares"**, **"soldados"**, **"comandantes"**, **"comandava"** em suas explicações

históricas. Nas duas escolas, em suas respostas, os jovens não conseguiram inserir novas argumentações para responder ao que lhes foi perguntado.

Nesta questão, uma jovem, da EP, conseguiu formular uma resposta que continha **idéias históricas complexas** sobre a existência da ditadura em períodos da História do Brasil. Camila escreveu: *"O País sofreu muito com a ditadura, pessoas foram exiladas, mortas, torturadas e seqüestradas, pois elas não podiam expressar suas opiniões contra o governo."* A resposta da jovem indica que ela utilizou conceitos substantivos da disciplina de História, como **ditadura**. Empregou também expressões como **"pessoas exiladas, torturadas, mortas, seqüestradas"**, que demonstram algum conhecimento sobre o período estudado, contendo palavras que auxiliam a representação do contexto histórico de 1964. Os demais jovens inquiridos expressaram suas idéias com pouca ou nenhuma complexidade sobre o conteúdo, ou não responderam à questão.

QUADRO 10 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Ana Maria	<i>"Não respondi esta questão pelo mesmo motivo; não sei o que é ditadura."</i>
EM	Aline	<i>"Não sei."</i>
EM	David	<i>"Nunca ouvi falar."</i>

FONTE: A autora (2007)

Observando o quadro, percebe-se que nas duas escolas alguns jovens demonstraram que nada sabem a respeito da existência da ditadura em períodos da História do Brasil ou nunca estudaram o assunto. Dos 38 alunos da EP, 28 apresentaram **idéias ausentes ou sem nexo**, como Ana Maria, que: *"Não respondi esta questão pelo mesmo motivo, não sei o que é ditadura."* Na EM, 16 dos 28 alunos responderam como Aline: *"Não sei."*, ou David: *"Nunca ouvi falar."* Suas respostas não contêm idéias históricas e sugerem desconhecimento do conceito substantivo.

QUADRO 11 - IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO	RESPOSTA
EP	Gabriela	<i>"Época em que Getúlio Vargas era presidente e ele trouxe muitas mudanças benéficas para o povo, mas ao mesmo tempo foi possessivo e cria a ditadura, onde só ele podia mandar."</i>
EM	Camila	<i>"Que o povo fez a revolução contra a ditadura, para eles terem a liberdade de lutar."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na mesma questão: "O que você sabe sobre a existência da ditadura no período de 1964 a 1984 no Brasil?", quatro jovens apresentaram **idéias confusas sobre o passado**, na EP, como Gabriela, que assim argumentou sobre a existência da ditadura: *"Época em que Getúlio Vargas era presidente e ele trouxe muitas mudanças benéficas para o povo, mas ao mesmo tempo foi possessivo e cria a ditadura, onde só ele podia mandar."* A aluna confundiu o período histórico do governo do presidente Getúlio Vargas, década de 1930, denominada Era Vargas ou Ditadura Vargas, com o período da Ditadura Militar (1964-1984).

Na EM, uma jovem apresentou **idéias confusas sobre o passado**: Camila, ao comentar que *"o povo fez a revolução contra a ditadura, para eles terem a liberdade de lutar"*, associou as idéias de ditadura e revolução, conceito histórico de segunda ordem (LEE, 2001). A jovem utiliza o conceito de *revolução*, apresentando o que já estudou ou ouviu falar, para narrar as manifestações populares contra a ditadura.

QUADRO 12 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Bianca	<i>"Foi um período em que muitas pessoas viviam cercadas pela polícia militar. Muitos compositores foram presos por compor músicas que não falavam bem do governo da época."</i>
EM	Arison	<i>"Foi um período de horrores para o povo brasileiro, que não podia impor suas idéias contrárias ao regime militar, eles se sentiam donos do Brasil."</i>
EM	Gustavo	<i>"Acho que era quando as pessoas se reuniam para conseguir seus direitos."</i>

FONTE: A autora (2007)

Três jovens expressaram **idéias parciais pouco complexas** nesta questão. Na EP, Bianca comenta: *"Foi um período em que muitas pessoas viviam cercadas pela polícia militar. Muitos compositores foram presos por compor músicas que não*

falavam bem do governo da época." E Arison: *"Foi um período de horrores para o povo brasileiro, que não podia impor suas idéias contrárias ao regime militar, eles se sentiam donos do Brasil."*

Na EM, um jovem, Gustavo, escreveu: *"Acho que era quando as pessoas se reuniam para conseguir seus direitos."*

Os jovens aqui citados conseguem apresentar, em suas respostas, idéias históricas que fazem parte da Ditadura Militar Brasileira, mas apenas fragmentos delas, que carecem de maior complexidade.

QUADRO 13 - IDÉIAS ESTEREOTIPADAS OU DO SENSO COMUM – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Zeila	<i>"Sei que mudou muito a vida no Brasil, delimitando horários e o que deveriam ou não ver ou ouvir."</i>
EM	-	Nenhuma resposta foi encontrada.

FONTE: A autora (2007)

Na EP, Zeila respondeu: *"Sei que mudou muito a vida no Brasil, delimitando horários e o que deveriam ou não ver ou ouvir."*, expressando idéias estereotipadas ou do senso comum.

Na EM, não foi registrada nenhuma resposta nesta categoria.

A questão n.º 03: **Onde você mais gosta de aprender sobre a Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984?** era de múltipla escolha, formulada para os alunos, com uma única alternativa como resposta:

- a) em casa, com seu pai e/ou sua mãe;
- b) em casa, com outras pessoas da família;
- c) na escola, com seu professor;
- d) na escola, com o livro didático.

Para cada resposta havia as alternativas: 'muito', 'mais ou menos' e 'pouco'.

A finalidade da questão era perceber em que local e com quem poderiam aprender o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, se podiam apresentar

dados que pudessem esclarecer o que o aluno acredita ser o espaço de conhecimento mais receptivo, e se os conhecimentos transmitidos por familiares são considerados mais relevantes que os conhecimentos escolares.

Na EP, dos 38 alunos, 33 responderam: *"na escola, com meu professor"*; 2 deles responderam: *"com pessoas da família"*, e 3 disseram: *"em casa, com meu pai e/ou minha mãe"*.

Na EM, dos 25 alunos presentes, 23 responderam: *"na escola, com meu professor"*, e 2: *"em casa, com meu pai e/ou minha mãe"*.

Após as intervenções de ensino-aprendizagem nas duas escolas, e com a aplicação de um novo questionário, nessa mesma questão, a de n.º 3, observou-se uma mínima mudança nas respostas, como se pode constatar: na EP, dos 38 alunos, 32 responderam: *"na escola, com meu professor"*; 3 disseram: *"com pessoas da família"*, e 3 responderam: *"em casa, com meu pais e/ou minha mãe"*. Na EM, dos 25 presentes, 22 responderam *"na escola, com meu professor"*, e 3: *"em casa, com meu pai e/ou minha mãe"*.

Os resultados apurados demonstraram que tanto na EP como na EM, nos dois momentos da pesquisa, a alternativa c – **"na escola, com seu professor"** – foi a que obteve maior número de respondentes, indicando que os jovens gostavam mais de aprender sobre a Ditadura Militar Brasileira na escola, com seu professor, do que com outras pessoas na própria escola, com os colegas de classe, ou ainda com familiares e amigos, fora da escola.

A pesquisa revela que o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é fundamental tanto para jovens da escola pública como para os da escola particular. Os jovens que responderam à questão consideram a escola como a instância em que podem aprender e, principalmente, o professor como o sujeito que pode contribuir com sua aprendizagem.

Essa resposta traz à discussão a importância atribuída à escola e aos professores no papel do conhecimento. No caso em estudo, a escola pode ser vista como espaço da experiência com o conhecimento, pois os jovens acreditam que poderão

aprender mais nesse espaço do que em casa, com seus pais ou familiares. Estudiosos como Dubet entendem que a cultura social não é antiescolar: tanto os pais como os alunos legitimam a utilidade da escola, mas, segundo o autor, entre o discurso e experiência dos alunos não há um princípio de continuidade, pois, em muitas situações, os professores não valorizam a experiência dos jovens alunos, como se pode observar nas duas escolas, mais enfaticamente na EP (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Segundo a narrativa da professora da EM, os jovens demonstravam desinteresse nas aulas de História. Ela observou que seus alunos, embora tenham registrado nos questionários que acreditam na escola como local onde mais gostam de aprender, durante suas experiências escolares em aulas de História não expressavam isso.

No entanto, para tentar atrair o interesse dos alunos, a professora propôs, como estratégia de ensino, uma atividade que permitia que os jovens conversassem em grupos e fossem imprimindo às aulas suas próprias características. Observa-se que, ao formar grupos para fazerem a pesquisa escolar e conversarem sobre os conhecimentos históricos que estavam estudando, os jovens alunos gradativamente introduziram idéias que mudaram o planejamento realizado pela docente.

Eles solicitaram à professora para pesquisar fora da sala de aula. Dirigiram-se à biblioteca e à sala de informática, ficando livres do momento restrito da aula, da professora, além de terem permissão para circular em outros espaços. Esta atitude provocou grande satisfação no grupo, que, dessa forma, em conversas informais, combinou maneiras diferentes de trabalhar com o tema. Como comentado ainda neste capítulo, percebe-se a importância que o jovem atribui à sua participação em aula. Decidindo alternativas de aprendizagem, ele transita entre a vida social e a vida escolar, entre ser aluno e ser jovem com uma vida extra-escolar, e, nessas relações, traz consigo suas idéias para a escola e para as aulas de História.

Quanto à questão n.º 04: **Escreva um exemplo do que aprendeu sobre Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984**, usando as categorias inspiradas em Peter Lee (2005), pode-se constatar o que segue:

Na EP, 27 alunos e, na EM, 14 alunos, portanto a maioria dos jovens de cada uma das escolas, demonstrou, em suas respostas ao questionário dos conhecimentos prévios, que não sabiam, nunca estudaram o assunto, ou não tinham idéia sobre o conceito substantivo em questão.

QUADRO 14 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984, NA ESCOLA"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Ana Helena	<i>"Não estudei sobre isso."</i>
EM	Fabiano	<i>"Não sei."</i>

FONTE: A autora (2007)

A jovem Ana Helena, estudante da EP, argumentou: *"Não estudei sobre isso."*, portanto, não registrou em sua resposta nenhuma evidência de conhecimento sobre o conceito. O jovem Fabiano, da EM, apenas respondeu: *"Não sei."*, demonstrando seu desconhecimento sobre o tema. Portanto, Ana Helena e Fabiano não apresentam idéias históricas sobre a Ditadura Militar Brasileira.

QUADRO 15 - IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984, NA ESCOLA"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Renata	<i>"Não estudei, não aprendi ainda sobre as causas, mas soube que houve muitas pessoas revoltadas que foram exiladas, que havia toque de recolher e censura. Soube também, num caso à parte, que a poupança das pessoas foi retirada."</i>
EM	-	Não houve respostas registradas nessa categoria.

FONTE: A autora (2007)

Na questão: "Escreva um exemplo do que aprendeu sobre Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984", a jovem Renata, da EP, argumenta: *"Não estudei, não aprendi ainda sobre as causas, mas soube que houve muitas pessoas revoltadas que foram exiladas, que havia toque de recolher e censura. Soube também, num caso à parte, que a poupança das pessoas foi retirada."* Em sua resposta, a aluna demonstrou idéias confusas sobre o passado, uma vez que a *poupança* foi retirada no governo do presidente Fernando Collor de Mello, o que denota conhecimentos

históricos que não fazem parte do contexto político brasileiro eleito para a pesquisa. A aluna recorreu à memória para anunciar que *"muitas pessoas revoltadas foram exiladas, havia toque de recolher e censura"*, fazendo questão de esclarecer que este conhecimento não aprendeu na escola.

Na EM, não houve respostas registradas nesta categoria.

QUADRO 16 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984 NA ESCOLA"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Bárbara	<i>"Tenho uma vaga lembrança da letra de Chico Buarque em que ele fala, por código, uma comunicação com seu colega que fora preso neste período."</i>
EP	Lucas	<i>"As pessoas não podiam fazer críticas e se expressar contra o governo."</i>
EM	Fernando	<i>"Falta de liberdade, deserção, ministros etc."</i>

FONTE: A autora (2007)

A jovem Bárbara, da EP, respondeu: *"Tenho uma vaga lembrança da letra de Chico Buarque em que ele fala, por código, uma comunicação com seu colega que fora preso neste período."* A aluna relacionou o passado com um fato da cultura da época, a letra de uma canção de um compositor brasileiro do período da Ditadura Militar como transmissora de algo mais que a mensagem expressa na letra da canção. Na EP, o jovem Lucas escreveu: *"As pessoas não podiam fazer críticas e se expressar contra o governo."* Em sua resposta, demonstrou que compreendeu alguns fatos do contexto da época da Ditadura. Bárbara e Lucas são jovens que expressaram, em suas narrativas, idéias parciais, pouco complexas.

Na EM, Fernando usou algumas palavras: *"Falta de liberdade, deserção, ministros etc."* para mostrar o que aprendeu. As palavras empregadas por ele sugerem idéias parciais sobre a ditadura.

QUADRO 17 - IDÉIAS QUE EXPLICAM O PASSADO DA MESMA FORMA QUE EXPLICAM O PRESENTE – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984 NA ESCOLA"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Tereza	<i>"Não me recordo exatamente de um exemplo, sei que foi um período difícil, e que hoje em dia seria um crime o uso dessa ditadura, pois não tinham alternativas, a única era concordar com o governo."</i>
EM	Jhony	<i>"Aprendi várias coisas, como a que muitos rebeldes gritavam 'abaixo a ditadura', e que os chefes dessas rebeliões eram presos e, se fossem pegos, eles [os militares] até matavam."</i>

FONTE: A autora (2007)

A jovem Tereza, da EP, expressou idéias que explicam o passado da mesma forma que explicam o presente: *"Não me recordo exatamente de um exemplo, sei que foi um período difícil, e que hoje em dia seria um crime o uso dessa ditadura, pois não tinham alternativas, a única era concordar com o governo."* A aluna utiliza a relação presente/passado em sua narrativa, mas sua explicação é insipiente. Na EM, Jhony escreveu: *"Aprendi várias coisas, como a que muitos rebeldes gritavam 'abaixo a ditadura', e que os chefes dessas rebeliões eram presos e, se fossem pegos, eles [os militares] até matavam."* Na resposta, o jovem usou palavras de ordem que constavam em imagens do manual didático que utilizou em classe, e sua narrativa mostra que reconheceu informações sobre a violência contra grupos contrários à Ditadura Militar no Brasil, as quais compõem o contexto da época. Ao registrar suas idéias, confunde as do presente e do passado, empregando palavras como "chefes de rebeliões", "rebeldes", utilizando-as tal como são utilizadas em jornais, revistas e noticiários da mídia em 2007.

A questão n.º 5: **O que você acha que ainda precisa aprender sobre a Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984 em suas aulas na escola?** foi formulada com a intenção de obter dos jovens suas dúvidas e/ou novos interesses sobre o conceito substantivo pesquisado.

Os alunos demonstraram interesse sobre o tema e apontaram especificidades que desejavam aprender, como Amanda, da EP: *"Como começou a ditadura militar, a relação da população na época e como eles se portaram, exemplos de pessoas que passaram por esse acontecimento. As conseqüências, como o Brasil ficou com*

o término da ditadura militar.". Em sua resposta, expressa que não sabe nada do conteúdo, mas já conhece uma seqüência de perguntas que acredita deva fazer para conhecê-lo, como o início/término, as causas e as conseqüências.

O jovem Anderson, da EM, afirmou: *"Tudo, porque nunca ouvi falar."*; Leandro, da EM, respondeu que precisa saber mais *"sobre os ditadores, os exilados, a vida durante a ditadura e calabouços e torturas"*.

A análise das respostas dos três alunos pode ser indicativa de que eles têm interesse em aprender sobre o assunto.

A questão n.º 6 teve como objetivo saber efetivamente como o jovem entende o conceito substantivo em pauta. A proposta foi para que completassem a frase: *"DITADURA MILITAR É...."*.

QUADRO 18 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "DITADURA MILITAR É..."

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Luana	<i>"Muitos fatos, como quem tanto se envolveu nesse período."</i>
EM	Bruna	<i>"É uma regra ou um homem que exige que outras pessoas as façam."</i>

FONTE: A autora (2007)

Nas respostas, constatei que 13 jovens da EP e 15 jovens da EM respondem genericamente, com idéias ausentes ou sem nexo. Luana, da EP, respondeu: *"Muitos fatos, como quem tanto se envolveu nesse período."*, e Bruna, da EM: *"É uma regra ou um homem que exige que outras pessoas as façam."*. As duas narrativas não apresentaram conceitos históricos, mas conceitos genéricos.

QUADRO 19 - IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "DITADURA MILITAR É..."

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Rosane	<i>"Quando o exército manda? (quando houve exílios etc.)."</i>
EP	Valéria	<i>"A época que foi a mais violenta dos tempos."</i>
EM	Alexandre	<i>"É quando alguém luta por alguma coisa."</i>

FONTE: A autora (2007)

Constatei, na EP, cinco alunos que apresentaram **idéias confusas sobre o passado**, como Rosane, que afirmou: "*Quando o exército manda? (quando houve exílios etc.)*". Apresenta dúvidas quanto ao conteúdo, que já conhece (estudou em outra série). Valéria, da EP, ao responder: "*A época que foi a mais violenta dos tempos.*", fez uma afirmação que não corresponde ao período histórico. Na EM, apenas uma resposta correspondeu a essa categoria, a de Alexandre: "*É quando alguém luta por alguma coisa.*", entretanto é uma resposta que não corresponde ao conceito a ser estudado".

QUADRO 20 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "DITADURA MILITAR É..."

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Berenice	" <i>Imposição de regime, que se restringe principalmente à liberdade de expressão.</i> "
EP	Zélia	" <i>É quando os militares estavam no poder.</i> "
EM	Murilo	" <i>Políticos militares que mandavam nas pessoas, eles fazem as regras.</i> "
EM	Jhony	" <i>Um regime em que o exército manda no País.</i> "

FONTE: A autora (2007)

Doze jovens da EP conseguiram expressar uma idéia parcial pouco complexa sobre o conhecimento. Como exemplo dessa categoria, registrei a narrativa de Berenice: "*Imposição de regime, que se restringe principalmente à liberdade de expressão.*". A jovem Zélia, da EP, afirmou: "*É quando os militares estavam no poder.*".

Três jovens da EM conseguiram expressar uma idéia parcial pouco complexa, como Murilo: "*Políticos militares que mandavam nas pessoas, eles fazem as regras.*", e Jhony: "*Um regime em que o exército manda no País.*".

Berenice, Zélia, Murilo e Jhony apresentaram idéias históricas parciais, com palavras que demonstram algum conhecimento sobre o conceito Ditadura Militar Brasileira.

Ao responderem à questão: "Ditadura Militar é...", somente a aluna Lúcia, da EP, expressou idéias estereotipadas ou do senso comum, quando registrou: "*As pessoas tiveram que seguir as regras, um pouco 'absurdas', porque o governo as estabeleceu e, se não seguirem, iriam presas.*". Ao responder dessa forma, a aluna

apresentou idéias que permanecem no senso comum, porque as perseguições empreendidas pelo governo militar eram políticas e os alvos das perseguições eram grupos ou indivíduos que manifestavam oposição política ao governo vigente.

Nas respostas dos alunos das escolas EP e EM à questão: "**Ditadura Militar é...**", não foram encontradas as idéias históricas que explicam como as pessoas do passado pensavam, ou idéias históricas complexas.

As questões de n.º 7A: **Escolha duas imagens e escreva sobre elas.** e 7B: **Relate quais fotografias escolheu e por quê**, do questionário dos alunos, foram elaboradas com o objetivo de propiciar uma maneira a mais de inquirir os jovens, desta vez usando como recurso três imagens da época da Ditadura Militar Brasileira.

QUADRO 21 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Francisco	"B e C são interessantes."
EP	Cristina	"A e B para ser presidente apenas os militares, e a capa da revista Veja."
EM	Aline	"Nunca vi estas pessoas."
EM	Jonatham	"Não poderei comentar nada, não li a matéria."

FONTE: A autora (2007)

Na EP, encontrei 8 jovens que apresentaram idéias ausentes ou sem nexo, como Francisco, que registrou: "*B e C são interessantes.*", ou Cristina: "*A e B para ser presidente apenas os militares, e a capa da revista Veja.*". Os alunos limitaram-se a repetir o que observaram nas imagens apresentadas, sem acrescentar novas informações. Na EM, foram 15 respostas, como a de Aline: "*Nunca vi estas pessoas.*", ou Jonatham: "*Não poderei comentar nada, não li a matéria.*". Com base nessas respostas, concluí que na escola pública os jovens demonstraram falta de conhecimento sobre o conceito.

QUADRO 22 - IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Fábio	"Na imagem A os presidentes estão em posição de sentido para aclamação do hino brasileiro. Na imagem B a dúvida existe na população: qual presidente devem escolher?"
EM	Pedro	"Quem pode ser presidente? Eu acho que eles estavam tendo problemas com a política. E com isso o Brasil estava sofrendo muito. Esta época foi muito difícil escolher o presidente."

FONTE: A autora (2007)

Na EP, seis alunos apresentaram idéias confusas sobre o passado em suas respostas. Fábio relatou: *"Na imagem A os presidentes estão em posição de sentido para aclamação do hino brasileiro. Na imagem B a dúvida existe na população: qual presidente devem escolher?"*. Em sua narrativa, o jovem tentou explicar o contexto da ditadura usando as imagens escolhidas como referência, mas confundiu suas explicações históricas.

Na EM, dois alunos responderam com idéias confusas sobre o passado, como Pedro: *"Quem pode ser presidente? Eu acho que eles estavam tendo problemas com a política. E com isso o Brasil estava sofrendo muito. Esta época foi muito difícil escolher o presidente."*. Assim o jovem expressou suas dúvidas sobre o que teria acontecido.

QUADRO 23 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Juliane	<i>"B e C, a Ditadura Militar deixou as pessoas confusas em relação à Presidência. Sem o direito de escolhê-los as pessoas mais influentes se elegiam à Presidência sem se importarem com a opinião pública. Imagem C: essa mostra o poder governamental unindo tropas militares, que de uma forma demonstravam opressão à população."</i>
EM	-	Não há ocorrência de respostas.

FONTE: A autora (2007)

Outra constatação interessante na pesquisa foi a de que 17 jovens da EP, que haviam estudado anteriormente o conteúdo escolar ou conceito substantivo em outra série do ensino fundamental, conseguiram formular respostas demonstrando algum conhecimento ou idéias parciais, pouco complexas. Um exemplo é a resposta de Juliane:

B e C, a Ditadura Militar deixou as pessoas confusas em relação à presidência. Sem o direito de escolhê-los, as pessoas mais influentes se elegiam à presidência sem se importarem com a opinião pública. Imagem C: essa mostra o poder governamental unindo tropas militares, que de uma forma demonstravam opressão à população.

Na EM, não houve ocorrência de respostas dos alunos sobre idéias parciais, pouco complexas. Mesmo os jovens que estavam em defasagem de escolarização, ocasionada pela repetência, não expressaram em suas respostas, conhecimento sobre o conceito substantivo aqui pesquisado.

Na questão n.º 7B: **Relate quais fotografias escolheu e por quê**, verifiquei que quinze jovens da EP e quinze da EM justificaram suas respostas e relacionaram as informações da própria imagem aos conhecimentos que já possuíam. Foi possível constatar o que pensavam sobre o conceito, o que era necessário trabalhar nas aulas, e a importância da investigação junto aos alunos a partir dos seus conhecimentos prévios.

QUADRO 24 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "RELATE QUAIS FOTOGRAFIAS ESCOLHEU E POR QUÊ?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Ana	"A e B, porque eu nunca estudei sobre esse assunto e essas me pareceram as mais 'claras', as que eu entendi."
EM	Daniel	"Não escolhi nenhuma porque não sei explicar."

FONTE: A autora (2007)

Nas idéias expressas por Ana, da EP: "*A e B porque eu nunca estudei sobre esse assunto e essas me pareceram as mais 'claras' as que eu entendi.*", e por Daniel, da EM: "*Não escolhi nenhuma porque não sei explicar.*", os jovens demonstraram não conhecer o tema e careciam de conceitos históricos pertinentes ao período histórico estudado.

Ao analisar a resposta da aluna Rosa, da EP, observei que ela registrou: "*Imagem A, porque me chamou a atenção as medalhas em seu uniforme, como é óbvio as medalhas mostram o quanto eles são bons e esforçados.*", apresentando **idéias confusas sobre o passado**. Houve identificação de elementos presentes no contexto histórico da Ditadura Militar Brasileira, tais como os sujeitos históricos – os militares, porém a jovem associou as imagens observadas a uma visão de que militares que têm medalhas em seu uniforme **são bons e esforçados**, sugerindo a falta de conhecimento sobre esse contexto.

Fábio, da EM, relatou: "*Na imagem C me chamou atenção a ostentação das armas do Exército, como se eles mostrassem quem era o dono, e na imagem B, pelos candidatos ali, a maioria era militar.*". Esse jovem apresentou **idéias parciais, pouco complexas** sobre o contexto da Ditadura Militar, pois, ao contrário da aluna Rosa, demonstrou maior compreensão sobre elementos que compõem o contexto da época estudada. Fez referência à *ostentação das armas do Exército*, ou ao fato de que *a maioria era militar*, relacionando o conceito substantivo ao grupo militar e seu poder bélico.

Com a investigação dos conhecimentos prévios pode-se inferir que os jovens da EP e da EM teriam uma reduzida compreensão conceitual da Ditadura Militar Brasileira e, após esse estudo e análise, o passo seguinte dos procedimentos de pesquisa nas escolas foi a observação das aulas de História.

Os professores mostraram curiosidade em saber as respostas dos alunos e fizeram uma leitura rápida dos questionários. Como não sabiam o objetivo da pesquisa, propositalmente não explicitado, deram prosseguimento às suas atividades escolares sem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos. É importante salientar que, nas duas escolas investigadas, a atitude dos professores foi semelhante.

Nas aulas seguintes à aplicação do primeiro questionário, como já explicitado no Capítulo 1, cada professor seguiu percurso metodológico diferente para apresentar e desenvolver o conceito substantivo em classe.

Após a inferência e categorização das idéias dos jovens, foi necessário procurar, nas observações das aulas, como foi o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como as intervenções dos professores e dos jovens, para verificar *se e como* ocorria a elaboração dos conhecimentos escolares em aulas de História.

3.2 OBSERVANDO A INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES

Esta fase de investigação tornou-se importante porque, na observação das atividades rotineiras do professor, foi possível verificar e registrar como o jovem

percebia os conhecimentos escolares, como se relacionava com o contexto escolar, as suas relações com o professor e com outros jovens em classe, e como essas interferências auxiliam ou prejudicam a relação com o conceito substantivo investigado.

Na EP, nas aulas em que o professor tratou do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, as atividades escolares envolveram tarefas individuais com o manual didático, e em duplas para pesquisa em outros manuais e aulas expositivas. Na primeira aula, após a exposição oral do professor, solicitou-se uma pesquisa a respeito do tema. Na aula seguinte, os dados de pesquisa serviram como acréscimo à aula expositiva do professor e, posteriormente, em outra aula, para uma atividade em que os alunos, em pares, responderam a questões sobre o tema, tais como: quando aconteceu, quais os fatos que acreditavam serem os mais importantes, os presidentes militares, e o que aconteceu no seu governo. O professor finalizou a aula retomando as questões da atividade desenvolvida em classe, explicando oralmente as respostas dos jovens e acrescentando informações sobre o tema.

Pode-se perceber que não houve uma síntese conceitual em classe, realizada com os jovens. O professor tratou os conhecimentos históricos relativos ao conceito estudado em duas aulas e definiu a avaliação dos conteúdos como parte da prova bimestral da disciplina de História da 8.^a série.

Os alunos deveriam estudar a partir dos apontamentos registrados em aula. Eles obtiveram seus conhecimentos históricos sobre o conceito substantivo em pauta a partir do que conseguiram apreender nas aulas, nas pesquisas escolares e atividades em classe, mas, o que efetivamente ficou da elaboração do conhecimento – que conceito eles conseguiram produzir, se suas idéias históricas avançaram ou permaneceram tal como eram antes das aulas que trataram do tema – o professor não identificou. Na avaliação dos conteúdos desenvolvidos no bimestre, couberam, para a verificação dos conhecimentos relativos ao tema, duas questões entre as dez que fizeram parte da prova.

Na EM, as atividades escolares compreenderam aulas expositivas, trabalhos de pesquisa dos jovens em pequenos grupos e em pares, utilizando como fonte de

consulta o manual didático, os *sites* de pesquisa, além de outros manuais escolares que tratavam do conceito estudado.

Na EM, como relatado no Capítulo 1, as atividades escolares também constaram de aula expositiva, de atividades individuais e em pequenos grupos. Inicialmente as aulas sobre o conceito substantivo estudado consistiram de atividades rotineiras, como aulas expositivas, e de trabalhos com auxílio do manual didático ou do texto didático produzido pela professora. Houve modificação na dinâmica das aulas à medida que os jovens puderam expressar suas idéias, organizar as pesquisas com maior flexibilidade, sugerindo diferentes maneiras de participar das atividades escolares.

Assim como os jovens da EP, eles fizeram pesquisa sobre o tema utilizando como recurso os manuais escolares e *sites* de pesquisa na sala de informática. Nesta classe a professora solicitou pesquisa escolar sobre o tema, assim como ocorreu na outra turma, da EP, mas de forma mais livre. Tal atitude ocasionou, junto aos alunos, mais trocas de informações e maior liberdade de conversas informais, proporcionando também, aos jovens, idéias diferentes para as atividades a serem desenvolvidas nas aulas.

A pesquisa dos conhecimentos escolares sobre a Ditadura Militar Brasileira extrapolou a sala de aula e se estendeu à biblioteca escolar e aos *sites* de pesquisa. Como houve interesse no tema e o envolvimento da classe se deu de forma mais efetiva, a professora permitiu que os alunos se organizassem à sua maneira para o desenvolvimento das tarefas e apresentação dos trabalhos.

Nesse caso, houve uma síntese dos conhecimentos históricos, expressos nos trabalhos dos jovens sobre o tema. É importante ressaltar que foi um fato atípico para o grupo, que não demonstrava interesse em aulas de História até então.

Após o encerramento do tema em classe, aplicou-se aos jovens um segundo questionário de investigação sobre o conceito em estudo, contendo as mesmas perguntas dos conhecimentos prévios, para constatar as diferenças, as semelhanças, as permanências e possíveis avanços nas idéias históricas, revelando qual conhecimento elaboraram.

Nos quadros subseqüentes pode-se observar as idéias apresentadas pelos jovens da EP e da EM após aplicação do **2.º questionário – Conhecimentos pós-aulas sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1984)**.

QUADRO 25 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Francine	<i>"Não me lembro de nada."</i>
EP	Glorinha	<i>"Que ocorreu a ditadura militar e suas conseqüências foram muitas vezes favoráveis para uns e para outros não."</i>
EM	João Vitor	<i>"Que foi um período muito difícil."</i>
EM	Alice	<i>"Que a ditadura foi muito ruim para o Brasil."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EP, onze alunos apresentaram idéias ausentes ou sem nexo, como Francine e Glorinha. Na EM, seis alunos o fizeram, como João Vitor e Alice.

QUADRO 26 - IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Fábio	<i>"Um período de conflitos entre militares, onde acabou surgindo uma nova forma de governo, diferente da que estava em vigor."</i>
EM	Ruan	<i>"Foi quando os militares dominaram o governo e passaram à ditadura e houve muitos presidentes, mas o mais influente foi Getúlio Vargas."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EP, apenas dois jovens apresentaram idéias confusas sobre o passado, como Fábio, que respondeu: *"Um período de conflitos entre militares, onde acabou surgindo uma nova forma de governo, diferente da que estava em vigor."* Ele confundiu informações, atribuindo a ditadura a *conflitos entre militares*, deixando de lado outros grupos políticos envolvidos, assim como todo o contexto que compõe a Ditadura Militar Brasileira.

Na EM, um jovem apresentou idéias confusas sobre o passado nesta questão. Ruan respondeu: *"Foi quando os militares dominaram o governo e passaram à ditadura, e houve muitos presidentes, mas o mais influente foi Getúlio Vargas."* Com

essa colocação, o jovem demonstra que não dominava o contexto da época, confundindo o mandato do presidente Getúlio Vargas, que esteve na Presidência da República do Brasil em 1930, governo denominado Vargas, tempo de ditadura ou Era Vargas (SANTIAGO, 2006, p.165).

QUADRO 27 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA EM PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Amanda	<i>"Foram momentos em que uma pessoa só tinha o poder, ela que mandava. E foi momento em que a população, parte dela, buscava mais liberdade de expressão."</i>
EM	Oswaldo	<i>"Que a ditadura existiu por muitos anos no Brasil com governos militares."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EP, quatro alunos apresentaram idéias parciais pouco complexas, como a aluna Amanda, que respondeu: *"Foram momentos em que uma pessoa só tinha o poder, ela que mandava. E foi momento em que a população, parte dela, buscava mais liberdade de expressão."*

Na EM, o jovem Oswaldo apresentou idéias parciais pouco complexas: *"Que a ditadura existiu por muitos anos no Brasil com governos militares."*

QUADRO 28 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Andrei	<i>"Que o Brasil mudou muito nessa ditadura."</i>
EM	-	Não há ocorrência de respostas.

FONTE: A autora (2007)

Na EP, seis alunos continuaram com idéias ausentes ou sem nexo, dentre eles Andrei, que respondeu: *"Que o Brasil mudou muito nessa ditadura."*, demonstrando pouco avanço na compreensão do conceito.

Na EM, todos os alunos que responderam ao 2.º questionário não apresentaram idéias ausentes ou sem nexo.

QUADRO 29 - IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Evelise	<i>"Foi a ditadura militar que iniciou a crise política."</i>
EM		

FONTE: A autora (2007)

Na EP, três jovens apresentaram idéias confusas sobre o passado, a exemplo de Evelise: *"Foi a Ditadura Militar que iniciou a crise política."*

Na EM, as respostas dos jovens não apresentaram idéias confusas sobre o passado.

QUADRO 30 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Bianca	<i>"Foi um período em que não havia liberdade nem democracia. Foi um período em que os generais eram escolhidos presidentes."</i>
EM	Amauri	<i>"Foi um período de muitos conflitos porque os militares mandavam em tudo e o povo não podia dar sua opinião sobre o que estava acontecendo."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EM, onze jovens responderam a questão: *"O que você sabe sobre a existência da ditadura no período 1964 a 1984 no Brasil?"* com idéias parciais pouco complexas, entre elas Bianca, que respondeu: *"Foi um período em que não havia liberdade nem democracia. Foi um período em que os generais eram escolhidos presidentes."*, expressando idéias de pouca complexidade.

Na EM, nove jovens mostraram idéias parciais pouco complexas como Amauri: *"Foi um período de muitos conflitos porque os militares mandavam em tudo e o povo não podia dar sua opinião sobre o que estava acontecendo."*

É possível inferir que, nas respostas dos jovens das duas escolas, as **idéias parciais pouco complexas** foram as que prevaleceram sobre as demais na questão: **"O que você sabe sobre a existência da ditadura no período de 1964 a 1984 no Brasil?"**. Os alunos conseguiram apresentar, em suas respostas, embora com parcialidade, uma compreensão do contexto da Ditadura Militar Brasileira.

QUADRO 31 - IDÉIAS ESTEREOTIPADAS OU DO SENSO COMUM – "O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EXISTÊNCIA DA DITADURA NO PERÍODO DE 1964 A 1984 NO BRASIL?"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Paulo Roberto	<i>"Houve vários presidentes durante esse período, revoltas do povo, muitas pessoas mortas."</i>
EM	Ruan	<i>"Os jovens se rebelaram contra os policiais."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EP, foram encontradas duas respostas que apresentaram idéias estereotipadas ou do senso comum, como a de Paulo Roberto: *"Houve vários presidentes durante esse período, revoltas do povo, muitas pessoas mortas"*.

Na EP, também foram encontradas duas respostas que expressaram idéias estereotipadas ou do senso comum, como a de Ruan: *"Os jovens se rebelaram contra os policiais."*

QUADRO 32 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984, NA ESCOLA"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Isadora	<i>"O nome de pessoas importantes."</i>
EM	Jonathan	<i>"Que foi um período difícil da política brasileira."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na questão: **Escreva um exemplo do que aprendeu sobre Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984, na escola**, dois alunos, na EP, responderam com idéias ausentes ou sem nexo, como Isadora, que registrou: *"O nome de pessoas importantes."*

Na EM, um aluno, Jonathan, afirmou: *"Que foi um período difícil da política brasileira."*, apresentou idéias ausentes ou sem nexo.

QUADRO 33 - IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984, NA ESCOLA"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Noeli	<i>"Foi um tempo em que as pessoas (população) não podiam opinar, eram vigiadas o tempo todo e também não tinham liberdade, pois o poder estará sempre concentrado no rei."</i>
EM		Não houve respostas registradas nesta categoria.

FONTE: A autora (2007)

Na EP, três alunos apresentaram idéias confusas sobre o passado em suas respostas, como a jovem Noeli, que relatou: *"Foi um tempo em que as pessoas (população) não podiam opinar, eram vigiadas o tempo todo e também não tinham liberdade, pois o poder estará sempre concentrado no rei."* Ela confundiu o sistema de governo e atribuiu à monarquia a supressão dos direitos civis. Na EM, não houve respostas registradas nesta categoria.

QUADRO 34 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984 NA ESCOLA"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Josilene	<i>"Um dos exemplos mais marcantes era que as pessoas não podiam se expressar em relação aos seus pensamentos sobre o governo, pois, se comentassem algo contra, eram torturadas de várias formas."</i>
EM	Augusta	<i>"Eu gostei de aprender sobre os presidentes durante a ditadura e sobre o voto indireto."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EP, vinte e dois alunos responderam com idéias parciais pouco complexas, como Josilene: *"Um dos exemplos mais marcantes era que as pessoas não podiam se expressar em relação aos seus pensamentos sobre o governo, pois, se comentassem algo contra, eram torturadas de várias formas."*

Na EM, quinze alunos responderam com idéias parciais pouco complexas. Por exemplo, Augusta escreveu: *"Eu gostei de aprender sobre os presidentes durante a ditadura e sobre o voto indireto."* A aluna mostrou, em sua resposta, a necessidade de aprender mais sobre os presidentes. O tema dos presidentes militares, assunto da pesquisa realizada pelos alunos, motivou um envolvimento destes com o conceito de Ditadura Militar Brasileira porque oportunizou as trocas de informações entre eles e a possibilidade de criar maneiras próprias do jovem para a apresentação da pesquisa na sala de aula.

Na questão: **Escreva um exemplo do que aprendeu sobre Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984, na escola**, é possível concluir que os comentários mais freqüentes nas duas escolas referem-se às idéias parciais pouco complexas.

QUADRO 35 - IDÉIAS QUE EXPLICAM O PASSADO DA MESMA FORMA QUE EXPLICAM O PRESENTE – "ESCREVA UM EXEMPLO DO QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1984 NA ESCOLA"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP		Não houve respostas registradas nesta categoria.
EM		Não houve respostas registradas nesta categoria.

FONTE: A autora (2007)

Tanto na EP como na EM não houve respostas registradas nesta categoria no segundo questionário.

QUADRO 36 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "DITADURA MILITAR É..."

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Andrei	<i>"Uma coisa ruim."</i>
EM		Não houve respostas registradas nesta categoria.

FONTE: A autora (2007)

Na EP, foi encontrada uma resposta que representou idéias ausentes ou sem nexo. O jovem Andrei respondeu: *"Uma coisa ruim."*

Na EM, não houve respostas registradas nesta categoria.

QUADRO 37 - IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "DITADURA MILITAR É..."

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Celestine	<i>"Um regime onde se exige respeito, obediência e organização."</i>
EM		Não houve respostas registradas nesta categoria.

FONTE: A autora (2007)

Na EP, sete alunos apresentaram idéias confusas sobre o passado, a exemplo de Celestine, que escreveu: *"Um regime onde se exige respeito, obediência e organização."* Esta idéia apresenta um modo equivocado de entender o governo da Ditadura Militar Brasileira. Na EM, não houve registro de idéias confusas sobre o passado.

QUADRO 38 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "DITADURA MILITAR É..."

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Berenice	<i>"Regime totalitário, opressão, censura."</i>
EM	Jhony	<i>"Um regime em que o exército manda no país." "É um regime em que os militares mandam no país, ou seja, eles dão as ordens."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EP, vinte e três alunos apresentaram, em suas respostas, idéias parciais pouco complexas, no 2.º questionário. Por exemplo, Berenice registrou: *"Regime totalitário, opressão, censura."* O que é possível inferir é que a jovem preferiu registrar palavras e não uma frase para a sua resposta, mantendo a palavra regime, reforçando as idéias de violência e repressão com as idéias de vitimização.

Na EM, doze alunos apresentaram, em suas respostas, idéias parciais pouco complexas nessa questão. O jovem Jhony registrou: *"É um regime em que os militares mandam no país, ou seja, eles dão as ordens."* Destacou o poder concentrado nas mãos dos militares, sem mencionar a qual grupo de militares eles pertenciam, se da linha dura ou da linha branda.

É possível concluir que as idéias mais presentes nas duas escolas referem-se à idéias parciais pouco complexas.

QUADRO 39 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Francisco	<i>"Imagens B e C."</i>
EP	Cristina	<i>"A e B para ser presidente apenas os militares, e a capa da revista Veja."</i>
EM		Não houve respostas registradas nesta categoria.

FONTE: A autora (2007)

Na EP, dois jovens apresentaram idéias ausentes ou sem nexos, como Francisco, que respondeu: *"Imagens B e C"*.

Na EM, não houve respostas registradas nesta categoria.

QUADRO 40 - IDÉIAS CONFUSAS SOBRE O PASSADO – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Maria de Lourdes	<i>"A - foi a Junta Militar, onde os presidentes se uniram para melhorar os problemas sofridos pelo País, no caso o que devia ter acontecido foi que esses três presidentes foram eleitos para governar." "C - Ernesto Geisel estava na Ponte da Amizade no período da Ditadura Militar, que foi uma época de conflito, eles estavam querendo a democracia etc..."</i>
EM	Leandra	<i>"Escolhi a imagem A porque eles eram inimigos do Exército e assumiram por 60 dias o poder no Brasil."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EP, uma aluna apresentou idéias confusas sobre o passado, Maria de Lurdes, que respondeu: *"A - foi a Junta Militar, onde os presidentes se uniram para melhorar os problemas sofridos pelo País, no caso o que devia ter acontecido foi que esses três presidentes foram eleitos para governar."* *"C - Ernesto Geisel estava na Ponte da Amizade no período da Ditadura Militar que foi uma época de conflito, eles estavam querendo a democracia etc..."*. Ela acredita que os grupos militares no governo lutavam pela democracia, para melhorar o País, não apresentando, em sua resposta, o contexto da Ditadura Militar Brasileira.

Na EM, Leandra respondeu: *"Escolhi a imagem A porque eles eram os inimigos do Exército e assumiram por 60 dias o poder no Brasil."* Sua justificativa demonstra que a aluna entendeu que os representantes dos três poderes – Aeronáutica, Marinha e Exército – eram todos pertencentes ao mesmo grupo, o Exército, tendo, assim, idéias confusas sobre o passado. Nesta escola, como na EP, apenas um jovem apresentou, nesta questão, idéias confusas sobre o passado.

QUADRO 41 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Juliane	<i>"Só a C, que mostra um presidente cercado de militares, mostrando a união do governo, as tropas e a opressão ocasionada."</i>
EM	Jhony	<i>"Escolhi A porque os três já foram presidentes da Ditadura e a B porque é uma disputa para ver quem dos militares vai ser o presidente."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EP, vinte e dois jovens apresentaram idéias parciais pouco complexas ao responderem a esta questão. Como exemplo, foi possível observar a resposta da aluna Juliane: *"Só a C, que mostra um presidente cercado de militares, mostrando a união do governo, as tropas e a opressão ocasionada."* A aluna conseguiu expressar, em suas idéias, parte do contexto da Ditadura Militar Brasileira, mas sua narrativa se ressentia de outros fatos que pudessem complementar seu argumento.

Na EM, quatorze jovens responderam à questão: **"Escolha duas imagens e escreva sobre elas."**, apresentando idéias parciais pouco complexas. O jovem Jhony respondeu: *"Escolhi A porque os três já foram presidentes da Ditadura e a B*

porque é uma disputa para ver quem dos militares vai ser o presidente.". Esse jovem mostrou, em sua resposta, que reconheceu os personagens da primeira imagem apresentada, os militares que faziam parte da Junta Militar: Lira Tavares, Augusto Rademaker Grunewal e Márcio de Souza e Melo. Registrou que reconhecia os personagens da segunda imagem como candidatos à Presidência da República do Brasil de 1969, porém poderia ter acrescentado mais elementos a sua resposta para descrever os acontecimentos políticos que as imagens representavam.

Mais uma vez pude constatar que as idéias que prevaleceram nas respostas dos alunos da EP e da EM, na questão: **Escolha duas imagens e escreva sobre elas**, foram as idéias parciais pouco complexas.

QUADRO 42 - IDÉIAS AUSENTES OU SEM NEXO – "RELATE QUAIS FOTOGRAFIAS ESCOLHEU E POR QUÊ"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	Tiago	<i>"Por serem parecidas."</i>
EM	Daniel	<i>"Porque gostei."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EP, três alunos responderam com idéias sem nexo. Tiago respondeu: *"Por serem parecidas."*, não acrescentando nada para demonstrar algum conhecimento, assim como observei na EM, onde quatro alunos responderam com idéias sem nexo, como Daniel, que escreveu: *"Porque gostei."*

QUADRO 43 - IDÉIAS PARCIAIS POUCO COMPLEXAS – "ESCOLHA DUAS IMAGENS E ESCREVA SOBRE ELAS"

ESCOLA	ALUNO(A)	RESPOSTA
EP	André	<i>"A e C, porque elas mostram o poder do Exército na época da Ditadura Militar Brasileira."</i>
EM	Roberta	<i>"C, porque mostra o presidente que revogou o AI-5."</i>

FONTE: A autora (2007)

Na EP, vinte e dois alunos apresentaram idéias parciais pouco complexas em suas respostas, e, na EM, quatorze alunos o fizeram.

O aluno André, da EP, respondeu: *"A e C, porque elas mostram o poder do Exército na época da Ditadura Militar Brasileira."* Ele fez uma narrativa generalizando

as informações obtidas, sem especificidades; não houve detalhamento de fatos do contexto do período da Ditadura Militar Brasileira.

A aluna Roberta da EM registrou: "*C, porque mostra o presidente que revogou o AI-5.*". Esta aluna informou um fato que foi trabalhado em sala e aparece no texto do manual didático utilizado pela turma: "No final do seu mandato, Geisel tomou a medida mais importante para a abertura política: a revogação do AI-5 [...]". (RODRIGUE, 2006, p.268). Portanto, demonstrou aqui que as idéias sobre o conceito e divulgadas nas aulas são reproduzidas pelos alunos em suas narrativas. Ainda assim, há poucas informações em sua resposta, o que representa idéias parciais pouco complexas sobre o conceito substantivo estudado.

O que percebi, pelas análises das respostas do 2.º questionário dos jovens, é que, nas suas narrativas, eles inseriram elementos que expressaram idéias que se referem ao conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, predominando as idéias de pouca complexidade. Mais adiante, neste capítulo, faço uma análise comparativa das respostas dos jovens no 1.º e 2.º questionários.

3.3 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Na análise das respostas ao questionário aplicado aos professores foi possível constatar que a visão da historiografia que aparece com mais força é a que aponta a ação política/conjuntural e/ou a falta de compromisso com a democracia. Estas perspectivas foram encontradas nas aulas de História, na exposição oral dos professores, em registros de observação e nos textos encontrados nos manuais didáticos utilizados nas classes de 8.ª série que se referem à Ditadura Militar Brasileira.

No quadro de perspectivas de análise das respostas dos professores, a idéia que aparece é a que representa a corrente historiográfica interpretativa relacionada **às idéias de ação política e conjuntural e à falta de compromisso com a democracia**. Não foram encontradas respostas que representassem outras correntes historiográficas.

Em face dessa constatação, foi possível obter indícios sobre o quadro historiográfico dos professores e de como essas idéias históricas são organizadas e

transformadas no ensino de conteúdos curriculares em suas aulas e o que ficou de significativo da história da Ditadura Militar Brasileira que eles consideram importante para ser ensinado aos alunos. Ademais, isso pode ser exemplo de qual corrente historiográfica chega via escola aos alunos, construída por professores a partir de seus conhecimentos acadêmicos e opções político-ideológicas, das orientações expressas em propostas curriculares em aulas de História e dos manuais didáticos.

QUADRO 44 - CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984): NARRATIVA DO PROFESSOR

CONCEITO SUBSTANTIVO: DITADURA MILITAR BRASILEIRA	NARRATIVA DO PROFESSOR	
	EP	EM
1. Perspectiva e análise de longa duração	Não foram encontrados registros.	Não foram encontrados registros.
2. Movimentos de caráter preventivo (contra-revolução)	Não foram encontrados registros.	Não foram encontrados registros.
3. Movimento de caráter conspiratório	Não foram encontrados registros.	Não foram encontrados registros.
4. Idéias de ação política / conjuntural e/ou falta de compromisso com a democracia	<p><i>"Os presidentes não são mais eleitos pelo povo. Além disso, o governo perseguia os opositores. As pessoas que criticassem o regime político ou falassem dos governantes corriam o risco de serem presas e até mesmo morrer. Foi uma época muito dura, de falta de liberdade e de democracia."</i></p> <p><i>"O que mais podemos entender como Ditadura?"</i></p>	<p><i>"Quando os militares assumiram o poder, a população teve toda a liberdade que desejava?"</i></p> <p><i>"Não era o que a gente queria, não pediam opinião, falta de liberdade, falta de democracia, autoridade militar."</i></p>
	<p><i>Não é manipulação das mentes? É como se, com a censura, a pessoa não podia pensar. É como se o governo manipulasse o povo. É a falta de liberdade."</i></p> <p><i>"O governo tinha censura".</i></p> <p><i>"Eram a manipulação de idéias e a alienação as características da ditadura."</i></p>	

FONTE: A autora (2007)

O professor da EP expressou, em sua resposta, idéias de perseguição política e de restrições à participação popular no processo de escolha de representantes governamentais, o cerceamento da liberdade de expressão e dos direitos civis, tal como sugerem as expressões *"manipulação de idéias"* e *"o governo perseguia os opositores"*, que reforçam nos alunos a historiografia com enfoque eminentemente político.

A professora da EM, em sua resposta e na elaboração de textos apresentados aos alunos no quadro, durante suas aulas de História para a turma de 8.^a série, apresenta para os alunos, de forma generalizada, o papel dos militares, como se todos os militares pensassem da mesma forma. Não mostrou para os jovens a distinção entre linha branda e linha dura, que distinguiria as idéias divergentes entre os grupos de militares. Ademais, indica a censura política e a manipulação popular por meio da política estabelecida pelo regime político e aponta a conjuntura política como culpada pelos acontecimentos político-sociais que ocorreram na história brasileira de 1964 a 1984.

É importante analisar quais as perspectivas de memória os professores que trabalharam com o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, no caso em estudo, demonstram em suas narrativas em aulas expositivas ou nas respostas aos instrumentos de investigação e como são apropriadas, posteriormente, pelos alunos. No quadro 45 estão registrados os depoimentos dos professores:

QUADRO 45 - QUADRO DE PERSPECTIVAS DA MEMÓRIA – CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) - NARRATIVA DO PROFESSOR

CATEGORIZAÇÃO	NARRATIVA DO PROFESSOR	
	EP	EM
1. Intervenção salvadora	Não foram encontrados registros.	Não foram encontrados registros.
2. Memória de vitimização	<i>"Eu não vivi este tempo, mas a minha sogra, que era professora, conta que naquele tempo os militares é que mandavam em tudo. Vigiam as pessoas na escola. Pessoas olhavam pelo vidro da sala para observar a aula e tinha espiões da censura que contavam o que acontecia nas aulas, e o professor que falasse mal do governo era preso, muitos foram torturados."</i>	<i>"Quando os militares assumiram o poder, a população teve toda a liberdade que desejava? Quando falamos de ditadura, o que significa? Que alguém que tem poder manda nos outros. No Brasil, foi uma tentativa de manter a política organizada, a ordem social estabelecida quando prevaleciam a desordem e agitação. Na seqüência, nas escolas e universidades, os militares agiram de forma a afastar professores e estudantes que eram reacionários. Artistas e cantores não tinham liberdade de expressão, as letras das músicas deveriam enaltecer o País. Como o povo reagiu? Se revoltando ou reagindo? O AI-5 foi a resposta dos militares para conter as reações de certos grupos organizados. Naquele governo os poderes eram absolutos e o que decretavam deveria ser cumprido."</i>

FONTE: A autora (2007)

A narrativa do professor da EP, referente ao conceito substantivo em pauta, apresentou idéias na perspectiva da memória de vitimização porque relatou:

Eu não vivi este tempo, mas a minha sogra, que era professora, conta que naquele tempo os militares é que mandavam em tudo. Vigiavam as pessoas na escola. Pessoas olhavam pelo vidro da sala para observar a aula e tinha espões da censura que contavam o que acontecia nas aulas, e o professor que falasse mal do governo era preso, muitos foram torturados.

Ele apresentou como memória significativa os movimentos contrários ao regime político sendo censurados, perseguidos, e indica os militares como algozes de determinados grupos resistentes ao governo.

O professor recorreu à memória de pessoa de seu grupo de convivência – "minha sogra" – para referendar sua argumentação de culpabilidade dos "militares" sobre os fatos. Não demonstrou que poderia haver outros fatos conjunturais que corroboraram com a deflagração dos acontecimentos de 31 de março de 1964, como um conjunto de situações políticas, sociais e econômicas locais e internacionais, como a Guerra Fria, a renúncia de Jânio Quadros, o plebiscito de 1963, João Goulart no poder, entre outros.

Também poderia fazer referência à participação da sociedade na Ditadura Militar Brasileira e à dificuldade que esta sofreu, depois que aderiu aos valores democráticos, de entender ou explicar a sua participação nesse processo político, pois, mesmo durante a Ditadura Militar Brasileira, regime político considerado repulsivo, não houve uma revolta geral e contrária à situação posta. Alguns grupos específicos, entre os quais os estudantes universitários, intelectuais e ativistas de partidos políticos de cunho socialista, é que se opuseram, usando o confronto. A população brasileira vivenciou a ditadura e aceitou a transição política brasileira para um regime político mais democrático de forma lenta e gradual.

A professora da EM demonstrou que entende o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira como memória de vitimização, em sua narrativa em aula expositiva para seus alunos, porque relata:

Quando os militares assumiram o poder, a população teve toda a liberdade que desejava? Quando falamos de ditadura, o que significa? Que alguém que tem poder manda nos outros. [...] No Brasil, foi uma tentativa de manter a política organizada, a ordem social estabelecida, quando prevaleciam a desordem e agitação. [...] Na seqüência, nas escolas e universidades, os militares agiram de forma a afastar professores e estudantes que eram reacionários. Artistas e cantores não tinham liberdade de expressão, as letras das músicas deveriam enaltecer o País. Como o povo reagiu? Se revoltando ou reagindo? O AI-5 foi a resposta dos militares para conter as reações de certos grupos organizados. Naquele governo os poderes eram absolutos e o que decretavam deveria ser cumprido.

A professora iniciou sua argumentação chamando a atenção para a liberdade da população, indicando aos alunos as restrições impostas pelo governo da ditadura. Conceituou ditadura como segue: *"alguém que tem poder manda nos outros"*, e abordou também o enfoque político, a relação dos estudantes, dos militares, dos artistas e a censura. Expôs uma idéia que reforça a vitimização dos grupos políticos envolvidos. Como apresentou nas aulas expositivas, sua narrativa sugere o destaque dos acontecimentos políticos e repressivos, como o estatuto do AI-5 e seu impacto na sociedade brasileira de 1964.

Após essa análise é possível inferir que os professores da EP e da EM, no caso em estudo, quanto à historiografia sobre a Ditadura Militar Brasileira, não expressaram em suas práticas escolares as idéias históricas que representavam as outras correntes da historiografia, tais como a perspectiva de análise de longa duração, o movimento de caráter preventivo ou o movimento de caráter conspiratório.

Estudiosos do período histórico que se refere à Ditadura Militar Brasileira observam que fatores inerentes aos tempos históricos de longa e curta duração se entrecruzaram, configurando uma crise política complexa, e que esses fatos promoveram várias interpretações da historiografia. No entanto, é necessário lembrar que "cada dinâmica histórica é singular" (DELGADO, 2004, p.26) e, embora existam esquemas teóricos preestabelecidos, deve-se estar atento para a dinamicidade da História e as novas possibilidades de interpretá-la.

A seguir, apresento comparativamente a análise das idéias dos jovens registradas no 1.º questionário, sobre os **conhecimentos prévios**, e no 2.º questionário, sobre os **conhecimentos pós-aulas sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1984)** de investigação a respeito das idéias relativas à historiografia, bem como a categorização das idéias nos dois questionários.

QUADRO 46 - PERSPECTIVA DA HISTORIOGRAFIA – CONCEITO SUBSTANTIVO: DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) – NARRATIVA DO ALUNO

continua

ESCOLA	ALUNO(A)	1.º e 2.º QUESTIONÁRIOS	CATEGORIZAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA	CATEGORIZAÇÃO DE IDÉIAS
			Idéias de ação política/conjuntural e/ou falta de compromisso com a democracia	
EP	Letícia	Conhecimentos prévios	<i>"Eu acho que é um período em que os militares tinham influências no Brasil."</i>	Idéias ausentes ou sem nexos
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	<i>"Foi um período em que generais eram escolhidos como presidentes pelas forças armadas, foi um período em que não teve liberdade, nem democracia, pois quem era contra isso era perseguido, exilado, torturado e muitas vezes morto."</i>	Idéias históricas complexas
	Renata	Conhecimentos prévios	<i>"Não estudei, não aprendi ainda sobre as causas, mas soube que houve muitas pessoas revoltadas que foram exiladas, que havia toque de recolher e censura. Soube também, num caso à parte, que a poupança das pessoas foi retirada."</i>	Idéias confusas sobre o passado
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	<i>"Muitas pessoas morreram nesse período, pois houve conflitos entre os militares, para disputar quem iria ser o presidente naquela época. Nesse período da Ditadura Militar do Brasil houve três ou quatro presidentes."</i>	Idéias parciais pouco complexas
	João Vítor	Conhecimentos prévios	<i>"Quando o Exército toma conta do governo."</i>	Idéias parciais pouco complexas
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	<i>"Quando o Exército invade o poder, tudo é controlado, as horas para sair na rua, os alimentos, tudo."</i>	Idéias parciais pouco complexas

QUADRO 46 - PERSPECTIVA DA HISTORIOGRAFIA – CONCEITO SUBSTANTIVO: DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) – NARRATIVA DO ALUNO

				conclusão
ESCOLA	ALUNO(A)	1.º e 2.º QUESTIONÁRIOS	CATEGORIZAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA	CATEGORIZAÇÃO DE IDÉIAS
EM	Beatriz	Conhecimentos prévios	"Não sei."	Idéias ausentes ou sem nexos
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	"Foi um período onde somente os militares governavam o Brasil, o povo não podia fazer nada, só os militares mandavam. Alguns jovens protestaram e acabaram sendo presos."	Idéias parciais pouco complexas
	Fabiano	Conhecimentos prévios	"É a ditadura."	Idéias ausentes ou sem nexos
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	"É uma fase da história do Brasil que ocorre prisões, mortes e o Exército fica no comando da presidência."	Idéias parciais pouco complexas
EM	Aline	Conhecimentos prévios	"Não sei."	Idéias ausentes ou sem nexos
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	"Nessa época as pessoas não tinham o seu direito de votar, alunos que eram contra a ditadura iam presos."	Idéias parciais pouco complexas

FONTE: A autora (2007)

A partir das idéias expressas nos textos do manual didático, da exposição oral do professor, da pesquisa em *sites* e com familiares, os jovens que responderam aos questionários de investigação demonstraram idéias historiográficas sobre o conceito de Ditadura Militar Brasileira.

As idéias dos jovens alunos mostram que percebem esse conceito substantivo como a **falta de compromisso com a democracia**. Foram encontradas respostas que referendam essa idéia nas duas escolas, como registrei a seguir, na fala de Letícia, da EP:

Foi um período em que generais eram escolhidos como presidentes pelas forças armadas, foi um período em que não teve liberdade, nem democracia, pois quem era contra isso era perseguido, exilado, torturado e muitas vezes morto.

É possível inferir que a jovem enfatiza, em sua narrativa, aspectos que demonstram elementos do contexto da Ditadura Militar Brasileira como: "*forças*

armadas", *"não teve liberdade, nem democracia"*, *"exilado"*, conceitos da disciplina de História já incorporados ao seu vocabulário e utilizados para representar suas idéias históricas. Ao tratar do período histórico, a jovem usa como argumento: *"Foi um período."* Não há datações, a relação presente/ passado é efêmera, inconsistente.

A aluna Renata argumenta:

Muitas pessoas morreram nesse período, pois houve conflitos entre os militares, para disputar quem iria ser o presidente naquela época. Nesse período da Ditadura Militar do Brasil houve três ou quatro presidentes.

A resposta mostra que suas idéias são associadas aos militares, às violências da época e a disputas pela Presidência da República. Já consegue associar idéias que fazem parte do conceito estudado, seu foco de registro é a disputa presidencial, parte do assunto tratado em aulas com o professor. Consegue estabelecer relações com idéias históricas e argumentar usando informações como constitutivas da sua resposta. A narrativa carece de maior consistência, não há sujeitos específicos, a resposta é dada de modo generalizado. João Vitor, no 2.º questionário, respondeu: *"Quando o Exército invade o poder, tudo é controlado, as horas para sair na rua, os alimentos, tudo."*

Assim como Letícia, ele usou palavras já incorporadas no seu vocabulário que revelam indícios do período da História que estudou, como: *"exército invade o poder"* ou *"tudo é controlado"*, registros da falta de compromisso com a democracia.

O que é possível constatar nas respostas dos três jovens é que são idéias contendo informações sobre o conceito de Ditadura Militar Brasileira, mas que exprimem com maior veemência a idéia da **falta de compromisso com a democracia**.

Na EM, o aluno Fabiano respondeu: *"É uma fase da história do Brasil que ocorre prisões, mortes e o Exército fica no comando da presidência"*.

O jovem consegue situar que é um momento histórico do Brasil, das relações de poder do Exército e da violência por ele exercidas. Novamente, as palavras expres-

saram *Exército* como um corpo único, sem distinções de grupos que poderiam exercer maior ou menor poder sobre o governo do País.

Beatriz e Aline, da EM, relatam, respectivamente:

Foi um período onde somente os militares governavam o Brasil, o povo não podia fazer nada, só os militares mandavam. Alguns jovens protestaram e acabaram sendo presos.

Nessa época as pessoas não tinham o seu direito de votar, alunos eram contra a ditadura e iam presos.

As alunas demonstraram que já possuem idéias históricas definidas sobre o conceito substantivo estudado. Suas narrativas representaram as idéias de **ação política/conjuntural e/ou falta de compromisso com a democracia**. As jovens perceberam a censura política, a falta de direitos civis e o poder militar estabelecido. Suas idéias enfatizam a privação dos direitos políticos do cidadão, a forma de governo, a relação de poder estabelecido. Com essas idéias, mostram como estão constituindo o conceito e de que visão da historiografia se apropriaram.

As respostas sugerem que os jovens tiveram acesso às informações referentes ao conceito substantivo pesquisado: em reproduções de documentos históricos; através de pesquisa em *sites*, em aulas de informática; na turma, por meio dos relatos dos professores; pela leitura de textos nos manuais didáticos; pela produção de atividades escolares, assim como pelas relações com outros sujeitos, atividades que foram observadas e registradas nas aulas de História.

As idéias históricas expressas por jovens alunos das escolas, tanto pública como particular, apresentam uma visão do contexto brasileiro de 1964 que destaca a falta de liberdade e de democracia e a violência como fatores que representariam o contexto brasileiro, também encontrados nas narrativas dos professores e no manual didático.

É importante salientar que todos os jovens aqui mencionados apresentaram progressão nas suas idéias após as aulas sobre o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

Na EP, a jovem Letícia passou de idéias ausentes ou sem nexos para idéias históricas complexas; Renata passou de idéias ausentes ou sem nexos para idéias parciais pouco complexas; João Vitor passou de idéias ausentes ou sem nexos para idéias parciais pouco complexas.

Na EM, a jovem Beatriz passou de idéias ausentes ou sem nexos para idéias parciais pouco complexas; Fabiano passou de idéias ausentes ou sem nexos para idéias parciais pouco complexas, e Aline passou de idéias ausentes ou sem nexos para idéias parciais pouco complexas. Sendo assim, foi possível concluir que na perspectiva de análise da historiografia, os jovens mostraram avanços em suas idéias após as aulas sobre o conceito substantivo estudado.

QUADRO 47 - PERSPECTIVA DA MEMÓRIA – CONCEITO SUBSTANTIVO: DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) – NARRATIVA DO ALUNO

continua

ESCOLA	ALUNO(A)	1.º e 2.º QUESTIONÁRIOS	PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA MEMÓRIA <i>(Idéia de vitimização)</i> Conceito substantivo: Ditadura Militar Brasileira (1964-1984)	IDÉIAS DE PROGRESSÃO
EP	Letícia	Conhecimentos prévios	"Eu não aprendi sobre este tema em minha escola."	Idéias ausentes ou sem nexos
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	"O meu professor disse que, nesse período, muitos músicos e professores, até padres foram mortos por discordar da ditadura militar. Tinha também o DOPS, que envia espiões que iam disfarçados nos colégios (universidades), e se algum professor ou colega discordasse com a ditadura esse espião ia lá no DOPS e falava dessa pessoa, que era torturado e muitas vezes mortos."	Idéias parciais pouco complexas
	Renata	Conhecimentos prévios	"Não me recordo exatamente de um exemplo, sei que foi um período difícil, e hoje em dia seria um crime o uso dessa ditadura, pois eles não tinham alternativas, a única era concordar com o governo."	Idéias parciais pouco complexas
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	"Foi um período de pressão, de torturas, o povo não tinha liberdade de expressão, nem todos podiam votar...."	Idéias parciais pouco complexas

QUADRO 47 - PERSPECTIVA DA MEMÓRIA – CONCEITO SUBSTANTIVO: DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1984) – NARRATIVA DO ALUNO

ESCOLA	ALUNO(A)	1.º e 2.º QUESTIONÁRIOS		conclusão	
		PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA MEMÓRIA <i>(Idéia de vitimização)</i> Conceito substantivo: Ditadura Militar Brasileira (1964-1984)		IDÉIAS DE PROGRESSÃO	
EP	João Vitor	Conhecimentos prévios	"Não estudamos."	Idéias ausentes ou sem nexos	
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	"Só sei que era tudo controlado pelos militares que estavam no governo, estudantes foram presos, os jornais e a TV foram censurados e houve muita perseguição."	Idéias parciais pouco complexas	
EM	Beatriz	Conhecimentos prévios	"Não sei."	Idéias ausentes ou sem nexos	
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	"Foi um período onde somente os militares governavam o Brasil, o povo não podia fazer nada, só os militares mandavam. Alguns jovens protestaram e acabaram sendo presos."	Idéias parciais pouco complexas	
	Fabiano	Conhecimentos prévios	"Não sei."	Idéias ausentes ou sem nexos	
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	"O Exército comandava o povo e o povo não podia se manifestar, não eram livres, porque seriam presos e torturados."	Idéias parciais pouco complexas	
EM	Aline	Conhecimentos prévios	"Não sei o que é isso."	Idéias ausentes ou sem nexos	
		Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)	"Um regime que somente os políticos militares participaram e colocaram suas idéias, sem deixar ninguém dar sua opinião."	Idéias parciais pouco complexas	

FONTE: A autora (2007)

Assim, como pode observar no quadro de perspectiva de análise na historiografia, é necessário destacar aqui a progressão das idéias dos alunos nas duas escolas na investigação dos conhecimentos prévios e nos conhecimentos registrados pós-aulas, observados no quadro perspectiva de análise da memória.

É significativo observar que as mediações realizadas nas aulas de História contribuíram para modificar as idéias prévias dos alunos, constatadas na progressão que estes apresentaram nas respostas registradas no 2.º questionário, como é possível observar no quadro acima.

O quadro de análise da memória permitiu perceber como os jovens alunos expressaram, em suas respostas dos questionários, as **idéias de vitimização**, que foram idéias muito veiculadas nos anos 80 no meio acadêmico, e que continuam presentes nas narrativas dos professores e nos manuais escolares em 2007.

Tanto na turma da escola particular, como na turma da escola pública municipal, pude verificar que as respostas dos alunos assemelharam-se e podem ser classificadas na mesma categoria – **idéias de vitimização**.

A jovem Letícia, nos conhecimentos prévios, registrou: *"Eu não aprendi sobre este tema em minha escola."*, e após as aulas no 2.º questionário:

O meu professor disse que nesse período muitos músicos e professores, até padres, foram mortos por discordar da ditadura militar. Tinha também o DOPS, que envia espiões que iam disfarçados nos colégios (universidades), e se algum professor ou colega discordasse com a ditadura esse espião ia lá no DOPS e falava dessa pessoa, que era torturada e muitas vezes morta. (Letícia - questão 4).

Em sua narrativa, a jovem citou elementos que fazem parte do período histórico, como DOPS, censura escolar, professores, alunos. Essa aluna reconheceu a Ditadura Militar como período da história política brasileira de repressão e violência. Recorreu às idéias expressas pelo professor nas aulas para exemplificar os atos propagados na época da Ditadura Militar Brasileira. A jovem conseguiu expor, em suas idéias, a idéia de vitimização.

A jovem Renata, no questionário dos conhecimentos prévios, escreveu: *"Não me recordo exatamente de um exemplo, sei que foi um período difícil e hoje em dia seria um crime o uso dessa ditadura, pois eles não tinham alternativas, a única era concordar com o governo."* (questão 4).

E, nos conhecimentos pós-aulas sobre a Ditadura Militar, respondeu: *"Foi um período onde somente os militares governavam o Brasil, o povo não podia fazer nada, só os militares mandavam. Alguns jovens protestaram e acabaram sendo presos."* (Beatriz - questão 2).

Nos conhecimentos prévios, já demonstrava em sua resposta que compreendia o período do poder do governo sobre o povo. E, no questionário pós-aulas, apresentou uma idéia de compreensão do poder do Estado, de utilização da força, da atuação dos jovens e das conseqüências de sua atitude.

João Vitor escreveu nos conhecimentos prévios: *"Não estudamos."*, e no 2.º questionário: *"Só sei que era tudo controlado pelos militares que estavam no governo, estudantes foram presos, os jornais e a TV foram censurados e houve muita perseguição."*

Na sua resposta, conseguiu expressar com mais força a subjugação dos estudantes, a censura dos meios de comunicação pelos militares, ou seja, a idéia de vitimização é forte em sua narrativa.

A jovem Beatriz, que nada sabia na sua primeira resposta, conseguiu, no 2.º questionário: *"Foi um período onde somente os militares governavam o Brasil, o povo não podia fazer nada, só os militares mandavam. Alguns jovens protestaram e acabaram sendo presos."*

Fabiano, que respondeu: "Não sei", depois das aulas, conseguiu registrar: *"O Exército comandava o povo e o povo não podia se manifestar, não eram livres, porque seriam presos e torturados"*.

O aluno reforçou as idéias de força e poder por parte do Exército e de falta de liberdade da população.

Aline respondeu: *"Não sei o que é isso,"*, no primeiro questionário, e após as aulas respondeu: *"Um regime que somente os políticos militares participaram, e colocaram suas idéias sem deixar ninguém dar sua opinião."*

Mais uma vez, percebi a narrativa da jovem como sendo muito semelhante às respostas de seus colegas da sala, como a Beatriz e o Fabiano.

O que constatei é que as investigações com os alunos, tanto da escola particular, como da escola pública, indicaram a forte tendência da elaboração do conceito substantivo da Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) a partir de uma *memória de vitimização*, que foi perpetuada nas aulas de História e nos manuais didáticos.

É fato que muito se tem discutido, evidenciado ou relativizado quanto aos acontecimentos históricos de 1964 no Brasil. Há necessidade de atenção nas reproduções da historiografia que chegam à escola via manual didático ou nas narrativas dos professores de História. A seleção e interpretação que os professores fazem para trabalhar esse conceito são incorporadas aos conhecimentos dos jovens, possibilitando a formação de um quadro conceitual, de um dado contexto da História, a partir de determinados referenciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizei uma pesquisa que teve como objetivo compreender até que ponto o processo de escolarização pode ser referência para os jovens, nas relações que estabelecem com um tema polêmico, o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) da disciplina de História, trazendo subsídios para se entender o contexto escolar e os sujeitos escolares, observando as práticas escolares e as relações desses sujeitos históricos com esse conhecimento.

Essa investigação trouxe à discussão o ensino de História sob a perspectiva da Educação Histórica, situando historicamente esta linha de pesquisa que se fundamenta em princípios, tipologias, estratégias de ensino e aprendizagem em História. Além disso, o foco do estudo privilegia o espaço escolar e dos sujeitos escolares. Para isso, optei pela metodologia de investigação qualitativa, usando como recurso "o estudo de caso".

Na presente dissertação, ao tratar da "Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na Educação Escolar", apresentei a historiografia e o conceito de Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) e como chegam à escola esses acontecimentos históricos nas relações entre os jovens, os professores e o conhecimento histórico escolarizado. Para isso, destaquei o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na historiografia e na memória coletiva, utilizando para a análise um quadro de perspectivas historiográficas e de memória, no caso em estudo.

"A relação dos jovens e as idéias históricas" traz como contribuição as situações em que ocorrem a experiência escolarizada e o conhecimento histórico. Foram narrados os procedimentos utilizados no estudo principal, as primeiras considerações, os instrumentos de pesquisa – o questionário para os jovens, a análise dos conhecimentos prévios e os resultados na perspectiva da progressão das idéias históricas dos jovens escolarizados relacionadas ao conceito substantivo.

Nessa perspectiva, foi possível observar que esse tema é relevante para as escolas do caso em estudo – porque está presente nos Planos Curriculares da

escola EP e da escola EM, nas Diretrizes Municipais de Curitiba, nas Diretrizes Estaduais do Paraná e nos Parâmetros Curriculares Nacionais –, assim como para os professores. Na escola EM, é conteúdo escolar previsto no planejamento anual da série, e, na escola EP, o conteúdo foi inserido na 8.^a série, já que não constava do programa anual da disciplina de História para esta série.

A corrente interpretativa da historiografia relacionada com as idéias de ação política e conjuntural e a falta de compromisso com a democracia prevaleceu diante de outras correntes historiográficas, expressas que foram nas narrativas dos jovens, dos professores e nos manuais didáticos.

Partindo de reflexões dos relatos dos professores de ensino fundamental, é possível perceber o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de uma metodologia de ensino que lhes permitam compreender como se dá a apropriação do conhecimento escolarizado, por parte dos jovens alunos, **como** ou **quando podem interferir** na sua prática escolar para esta apropriação. Os professores não têm essa perspectiva como proposta metodológica, o que pode sugerir um problema em sua formação.

A importância do domínio das diferentes abordagens historiográficas pelos professores, assim como fazer parte da sua formação inicial e continuada, lhes permitiria novas e diferentes interpretações, não só da Ditadura Militar Brasileira, mas também de outros conceitos substantivos da História e, como consequência, esses conhecimentos podem chegar à escola e aos jovens alunos.

Sem saber da importância das idéias prévias do conhecimento histórico dos jovens, preconizada na Educação Histórica, os professores do "estudo de caso" perderam a oportunidade de utilizar os conhecimentos dos alunos como momento de hipóteses organizadas em aulas de História – as questões problematizadoras, que poderiam servir de estratégia de ensino para que o professor e alunos, por meio de estudo, pesquisa e reflexões do conceito substantivo em pauta, construíssem novas hipóteses sobre o conhecimento histórico da Ditadura Militar Brasileira (1964-1984).

Na dissertação, as idéias/conceitos apresentados pelos professores foram apropriados pelos alunos, como constatado em suas respostas no segundo questionário de investigação, nas quais observa-se a reprodução de idéias apresentadas nas aulas de História, já explicitadas nos capítulos anteriores. Quando os alunos procuram explicações para uma situação à luz do passado e à luz da sua própria existência, esse procedimento revela um esforço de compreensão histórica, segundo Isabel Barca (2004). Sendo assim, todas as explicações que eles expressaram sobre um conceito substantivo são tentativas de explicação histórica, a maneira como explicam essa compreensão, apresentando, neste caso, as experiências escolares com mais veemência que aquelas apropriadas em outros espaços, o que demonstra suas tentativas de construção do conhecimento histórico.

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

Constatou-se que a visão que está presente com mais veemência, no que se refere à **memória social** sobre o conceito substantivo em pauta é a idéia de "memória de vitimização", encontrada nos textos dos manuais didáticos e na narrativa oral e escrita dos professores.

Em relação ao uso dos **manuais didáticos**, verificou-se que os professores recorrem a este material didático de modo freqüente, tendo esse instrumento como auxiliar de seus procedimentos didáticos em classe. Os jovens, do mesmo modo, também fazem uso deles para a pesquisa dos conhecimentos escolares, encontrando textos de pesquisa, reproduções de excertos de documentos históricos, cartas, mapas, páginas de revistas e imagens.

Ao redigir, no quadro de giz, um texto utilizando como referência um manual didático, o professor está interpretando as idéias do autor do manual sobre o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984).

Entende-se que a relação do professor com o manual didático tem que ser científica, realizada a partir da busca constante pela historiografia. No entanto, no caso em estudo, observou-se que os professores apresentaram aos alunos palavras/conceitos da historiografia que estes não dominavam. Tais conteúdos deveriam ser compreendidos por seus alunos de maneira que lhes permitissem entender o contexto da Ditadura Militar Brasileira. Conceitos como os de Regime Militar, Ditadura Militar e Golpe Militar estão associados a corrente interpretativa da historiografia de quem está produzindo o texto do manual didático, e denotam um significado ao serem utilizados pelo autor do texto didático. É necessário esclarecer, junto aos alunos, cada um desses conceitos, para que os jovens possam construir um campo de conhecimento histórico mais abrangente e que lhes possibilite obter maior compreensão do contexto que trata o conceito substantivo estudado.

Volta-se à questão da memória social no âmbito escolar e de como é compreendido por jovens alunos o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira. A construção do conhecimento escolarizado passa pela narrativa oral e escrita dos professores, que imprimem em suas falas e textos suas idéias históricas e que podem ou não dar conta da historiografia relacionada ao conceito substantivo a ser tratado em aulas de História com seus alunos. A memória está presente nos manuais didáticos, neste caso em estudo, em apenas um deles, aquele adotado na escola EP, que trata do conteúdo escolar e em seus textos apresentou a idéia de vitimização.

Quanto à progressão das idéias históricas dos jovens pode-se inferir que houve uma progressão de conhecimentos históricos por parte deles, pois constatou-se a modificação das idéias que eles já possuíam sobre o tema, haja vista que muitos deles nada conheciam a respeito do conceito substantivo em questão. No entanto, não se pode afirmar o mesmo em relação ao modo como o conhecimento histórico foi trabalhado pelos professores. Faltou-lhes o conhecimento das outras correntes interpretativas da historiografia que mostrassem aos jovens a idéia de intervenção salvadora preconizada pelas direitas no poder do Estado durante a Ditadura Militar

Brasileira em 1964, bem como, tal qual mencionado, trabalhar as diferentes denominações atribuídas ao período histórico Ditadura, Regime ou Revolução, Golpe.

Sendo assim, apresenta-se uma nova questão: por que o professor não fala das novas historiografias?

Trata-se de uma questão a ser ampliada mediante novas investigações, mas sobre a qual esta pesquisa permite fazer algumas observações. As novas historiografias não estão chegando à escola porque os manuais didáticos não trazem versões multiperspectivadas da História. Novas e diferentes perspectivas devem ser apresentadas nos manuais didáticos para que tanto os professores como os jovens tenham a possibilidade de reconhecer novas visões do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

Os jovens da escola EM utilizaram o conhecimento histórico que aprenderam estabelecendo relações com os conhecimentos da contemporaneidade a respeito do direito ao voto com 16 anos, do fato de que podem exercê-lo, que esse direito é conquista garantida na Constituição Brasileira de 1988 e que o mesmo não acontecia no período da Ditadura Militar Brasileira, como se constatou nas narrativas dos jovens.

Na escola EP, os jovens, nas narrativas em aulas de História, conseguiram fazer um paralelo das diferenças existentes entre os dois momentos da História do Brasil contemporâneo a partir, de um lado, dos acontecimentos de violência, cerceamento das atividades políticas, torturas e exílio político e, de outro, da liberdade de expressão, de opção de escolha em quem votar para representante político do País (presidente), entre outras.

Outros aspectos da pesquisa se revelaram, os quais considero importante registrar.

A perspectiva do sujeito, como categoria social, torna-se presente na escola pública porque ela permite que a cultura do jovem adentre o espaço escolar e se incorpore nas ações educativas docentes e discentes.

As ações planejadas e realizadas no espaço escolar privado, segundo critérios preestabelecidos, restringem a inserção da identidade, enquanto categoria social neste espaço.

Os jovens apreendem o contexto da História Brasileira (1964-1984) estabelecendo relações entre o conhecimento escolarizado e os conhecimentos relativos à memória social e familiar.

A corrente interpretativa relacionada com a idéia de ação política e conjuntural e a falta de compromisso com a democracia prevaleceu diante de outras correntes historiográficas e expressas nas narrativas dos jovens e dos professores e nos manuais didáticos.

A idéia de vitimização observada nas narrativas dos alunos e dos professores e nos textos dos manuais didáticos oferece indícios de como sujeitos históricos do século XXI, na cidade de Curitiba, nas escolas EP e EM, percebem o contexto histórico da Ditadura Militar Brasileira.

Nas investigações nas duas escolas, os alunos demonstraram suas idéias substantivas nos dois questionários de investigação e uma progressão nas idéias históricas.

As respostas dos jovens, nos questionários, que destacaram a importância do professor no processo ensino-aprendizagem, por acreditarem que é com o professor na escola que mais podem aprender, trazem à luz a contribuição do papel do professor em todo o processo de produção do conhecimento escolarizado, do caso em estudo, e nos impõem reflexões sobre o processo de escolarização e dos sujeitos como referência para os jovens. A construção do conhecimento histórico e sua utilização pelos jovens passam pela relação destes com o professor no espaço das aulas de História.

É nosso papel, como pesquisadores desse campo de investigação – a Educação Histórica –, trazermos as contribuições de nossas pesquisas para o ensino de História. Assim, minha pesquisa no âmbito escolar apresenta a necessidade de reflexão sobre como os jovens constroem o conhecimento histórico, mais especificamente o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

É necessário considerar a possibilidade de elaboração de princípios metodológicos que permitam aos alunos de ensino fundamental a apropriação dos conceitos

substantivos, levando em conta os conhecimentos prévios dos jovens, a partir de suas idéias, relacionando esses conhecimentos com os conhecimentos escolarizados.

Os modos de ensinar História pelos professores, em aulas de História, necessitam de novas perspectivas para que os jovens consigam, mais do que se apropriar de conhecimentos, construir uma consciência histórica produzida nas relações que estabelecem com os conhecimentos escolares e os conhecimentos produzidos nas suas relações com outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. C. Representações sociais e a construção da consciência histórica. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 6., 2006, Curitiba. **Actas...** Curitiba: UTFPR, 2007. v.1. p.140-150.

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Uminho, 2003.

ASHBY, R.; LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding in history. In: PORTAL, C. (Ed.). **The History Curriculum for Teachers**. Londres: The Falmer Press, 1987. p.62-88.

BANDEIRA, M. **O governo de João Goulart: as lutas sociais no Brasil – 1961-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BARCA, I. Os jovens portugueses: idéias em história. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC**, Florianópolis, 1983.

_____. **O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. (Org.). Perspectivas em educação histórica. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 1., 2001, Portugal. **Actas...** Portugal: Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia, (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, 2001. 104p.

_____. (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2003, Braga, Portugal. **Actas...** Braga, Portugal: Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia, (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, 2004 .

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, p.93-112, 2006.

_____. Investigação em educação histórica. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 6., 2006, Curitiba. **Actas...** Curitiba: UTFPR, 2007. v. 1. p.26-42.

BARCA, I.; GAGO, M.; (Org.). Questões de epistemologia e investigação em ensino da história. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 3., 2003, Braga, Portugal. **Actas...** Braga, Portugal: Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia, (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, 2003 .

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editores, 1994. (Coleção Ciência e Educação).

BOOTH, M. Inductive thinking in history: the 14-16 age group. In: JONES, G.; WARD, L. (Eds.). **New History, Olds problems**. Swansea: Faculty of Education, 1978. p.104-121.

BRAICK, P.; MOTTA, M. **História das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2000. v.4.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394/1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMACHO, L. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. 2000. 248p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. Florianópolis: UFSC, 2004.

CARDOSO, F. H. Associated-dependt Developmente:Theovetical and Pratical Implications. In: STEPAN, A. (Ed.). **Authoritarian Brasil**. New Haven: Yale University Press, 1973.

CARRETERO, M. **Enseñanza de la história y memória coletiva**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2006.

CARRETERO, M. et al. **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARRETERO, M.; VOSS, J. **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. 352p.

CASTEX, L. C. Educação histórica: reflexão sobre o pensamento dos jovens do ensino fundamental e o contexto da história do Brasil do Pós-64. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, VII, Saberes Docentes e Encontro de Atendimento ao Escolar Hospitalar, 5., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ed. PUCPR, 2007. CD-ROOM.

CHAVES, E. A. **A música caipira em aulas de história**: questões e possibilidades. 2006. 294p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

COOL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

COOPER, H. **Young children's thinking in history**. 1991. Tese (Doutoramento) – University of London, London, 1991.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, 2006. v.3. p.156-200.

CURITIBA. Secretaria Estadual da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica em Revisão**. 2007. p.20-24. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/semana/t_historia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2007.

- DELGADO, L. A. N. 1964: temporalidades e interpretações. In: REIS, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. S. (Org.). **O golpe e a ditadura militar**: quarenta anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc, 2004. p.15-28.
- DELGADO, L. O. **PTB**: do getulismo ao reformismo – 1945-1964. São Paulo: Marco Zero, 1989.
- _____. Trabalhadores na crise do populismo: utopia e reformismo. In: TOLEDO, C. N. (Org.). **1964**: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.
- DIAS, P. C. S. **As explicações dos alunos sobre uma situação histórica**. 2005. 260p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2005.
- DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P. (Eds.). **Learning history**. Londres: Heinemann, 1984.
- DIEHL, A. A. **Cultura historiográfica**: memória, identidade e representação. Bauru: Edusc, 2002.
- DONALDSON, M. **Children's minds**. Londres: Fontana Press, 1978.
- DREIFUSS, R. A. **1964**: a conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **La escuela**: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986.
- FERNANDES, F. **O Brasil em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. O significado da ditadura militar. In: TOLEDO, C. N. (Org.). **1964**: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.
- FERNANDES, L. M. A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos em relação às suas famílias. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 6., 2006, Curitiba. **Atas...** Curitiba: UTFPR, 2007. v.1. p.43-51.
- FERREIRA, J. O governo de João Goulart e o golpe civil militar de 1964. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Orgs.). **O Brasil republicano**: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003. v.3.
- FERREIRA, J.; DELGADO, I. (Org.). O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil militar de 1964. In: REIS, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. S. (Org.). **O golpe e a ditadura militar**: quarenta anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc, 2004. p.15-28.
- FICO, C. **Além do golpe**: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FIGUEIREDO, A. **Democracia ou reformas?:** alternativas democráticas à crise política – 1961-1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. 318 p. (Biblioteca Universitária. Ciências Sociais, v.17).

_____. **Juventude na sociedade moderna.** São Paulo: Pioneira, 1971.

_____. **Educação e sociedade.** São Paulo: Nacional, 1976.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, B.; COSTA, W.; MOTTA, V. O conteúdo do livro didático. In: FREITAG, B; COSTA, W.; MOTTA, V. **O livro didático em questão.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.65-103.

FURNANN, I. **Cidadania e educação histórica:** perspectivas de alunos e professores do Município de Araucária - PR. 2006. 294p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GEVAERD, R. T. F. A produção dos alunos em aulas de História: idéias que o aluno tem em relação à narrativa histórica do Paraná. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 6., 2006, Curitiba. **Actas...** Curitiba: UTFPR, 2007. p.151-159.

GRENDL, M. T. Cadernos de alunos: uma forma de relação dos alunos com o conhecimento histórico. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 6., 2006, Curitiba. **Actas...** Curitiba: UTFPR, 2007. p.95-102.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALLAM, R. Logical thinking in history. **Educational Review**, p.183-202, 1967.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

JOHNSON-LAIRD, P.; WASON, P. C. (Eds.). **Thinking:** readings in cognitive science. New York: Cambridge University Press, 1977.

KLEIN, L.; FIGUEIREDO, M. F. **Legitimidade e coação no Brasil pós-64.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978. p.46-7.

KNIGHT, P. A study of children's understanding of people in the past. **Educational Review**, v.41, n.3, p.207-219, 1989.

LE GOFF, J. **História e memória.** 5.ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 1., 2001, Braga, Portugal. **Actas...** Braga, Portugal: UMINHO - Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001. p.13-17.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In: **EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MUSEUS - JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA**, 2., 2003, Braga, Portugal. **Atas...** Braga, Portugal: UMINHO - Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2003. p.19- 36.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Ed.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington: Academy Press, 2005.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, p.131-150, 2006.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MACHADO, E. M. **Mudança em história: concepções de alunos do 7.º ano de escolaridade**. 2005. 220p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Minho, Portugal, 2005.

MAFRA, L. A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.125-131.

MAGALHÃES, M. B. de. **Paraná: política e governo**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná, v.4)

MEDEIROS, D. H. de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no ensino médio: o lugar do material didático**. 2005. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MOZER, S.; TELLES, V. L. P. **Descobrimo a história**. São Paulo: FTD, 2004. v.4.

NORA, P. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 2003. v.1.

OLIVEIRA, E. R. **As forças armadas: política e ideologia no Brasil (1964-1969)**. Petrópolis: Vozes, 1976. p.105.

OLIVEIRA, F. **Economia brasileira: a crítica à razão dualista**. São Paulo: CEBRAP, 1975.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, M. R. **Feliz ano velho**. São Paulo: Círculo do Livro, 1998.

PEEL, E. **The nature of adolescent judgement**. Londres: Staples Press, 1971.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n.5/6, p.15-24, mar. 1997.

PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, n.5/6, p.222-231, mar. 1997.

PIAGET, J. **Moral judgment of the child**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1932.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História e vida dos tempos modernos ao mundo globalizado**. São Paulo: Ática, 2004.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v.5, n.10, 1992.

REIS, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. S. (Org.). **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.66, n.152, p.106-119, jan./abr. 1985.

_____. **A escola: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem fronteiras**, v.7, n. , p.9-31, jul./dez. 2007.

RODRIGUE, J. **História em documento**. São Paulo: FTD, 2006.

RÜSEN, JÖRN. **Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

SANTIAGO, PEDRO. **Por dentro da história: 8.^a série**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

SANTOS, W. G. **Sessenta e quatro: anatomia da crise**. Rio de Janeiro: Vértice, 1986.

SCHEMILT, D. **History 13-16 Evaluation Study**. Edimburgo: Holmes MCDougall, 1980.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n.164, p.11-31, 2006.

SCHMIDT, M. **História crítica**. São Paulo: Moderna, 1999. v.4.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Narrativa histórica: algumas considerações**. Curitiba, 04 set. 2008. (texto elaborado no LAPEDUH-UFPR).

SPÓSITO, M. P. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade**. ANPED, 1994a. Mimeo.

SPÓSITO, M. P. **Violência coletiva, jovens e educação: dimensões do conflito social na cidade**. ANPED, 1994b. Mimeo.

SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P. Juventude políticas públicas no Brasil. In: LÉON, O. **Políticas públicas de juventud em América Latina: políticas nacionales**. Viña Del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

STARLING, H. **Os senhores das gerais: os novos inconfidentes e o golpe de 1964**. Petrópolis: Vozes, 1986.

STEPAN, A. C. **Os militares na política: as mudanças de padrões na vida brasileira**. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

_____. **Os militares: da Abertura à Nova República**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

STRAUBER, K. Weber e os desafios da juventude e da família contemporânea: família, saúde e desenvolvimento. **Fam. Saúde Desenvolvimento**, Curitiba, v.7, n.2, p.181-191, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/refased/article/view/8046/5669>>. Acesso em: 26 ago. 2007.

TAVARES, M. C. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

THEOBALD, H. **Professores como intelectuais transformadores do conhecimento histórico**: limites e possibilidades da educação histórica. 2007. 239 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

THOMPSON, Some psychological aspects of history teaching. In: BURSTON, W. A.; GREN, C. W. (Eds.). **Handbook for history teachers**. Londres: Heinemann, 1984.

TOLEDO, C. N. **O governo de João Goulart e o golpe de 1964**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **A democracia populista golpeada**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

VIANNA, Eraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação v.5).

VON BORRIES, B.; KORBER, A.; MEYER-HAME, J. Uso reflexivo de los manuales escolares de História: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos universitários. Enseñanza de las Ciencias Sociales. **Revista de Investigación**, Barcelona, n.5, p.3-19, março 2006.

ANEXOS

ANEXO 1

CONTEÚDOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EP

Fundamental II

01. O processo histórico	14. O Renascimento	29. Brasil - período colonial
02. Pré-história	15. Eurocentrismo: a América antes dos europeus	30. Unificação da Itália e da Alemanha
03. As primeiras sociedades	16. A Reforma protestante	31. Neocolonialismo
04. A Mesopotâmia	17. O sistema colonial	32. Características do séc. XIX
05. As civilizações antigas	18. A América espanhola	33. A abolição da escravidão e o republicanismo
- O Egito	19. A Revolução científica	34. A Primeira Guerra Mundial
- Fenícios, persas e hebreus	20. Os Bandeirantes	35. Período Entre-Guerras - Revolução Russa
- O extremo Oriente	21. A Revolução inglesa	36. A República Velha
- A Grécia antiga	22. O Iluminismo	37. Revolução nas artes e nas ciências
- A Roma antiga	23. O ciclo do ouro	38. A Segunda Guerra Mundial
- O Islamismo	24. A Independência dos EUA	39. A era do populismo
06. O Império bizantino	25. A Revolução Francesa – liberalismo e nacionalismo	40. América Vermelha
07. A Idade Média	26. As revoltas anticoloniais	41. Período democrático no Brasil
08. A Europa medieval	27. As revoluções industriais - doutrinas sociais	42. A ditadura militar no Brasil
09. Queda do feudalismo	28. A Independência do Brasil e da América Espanhola	43. O mundo contemporâneo
10. Renascimento urbano e comercial		
11. Absolutismo		
12. Mercantilismo		
13. A expansão marítima - a conquista da América		

FONTE: Projeto Pedagógico da EP, 2007, p.79 - Curitiba-PR

ANEXO 2

CONTEÚDOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EM

CICLO I	CICLO II	CICLO III	CICLO IV
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais de seu cotidiano, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade (família, escola, bairro). ▪ Reconhecer os grupos sociais nas suas características econômicas e culturais. ▪ Estabelecer relações entre os acontecimentos no tempo (presente e passado). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a organização econômica, política, social e cultural do Paraná, suas diversidades culturais e étnicas, realizando um paralelo com o contexto brasileiro, no presente e passado. ▪ Perceber como se deu a construção e ocupação do Paraná. ▪ Compreender o conceito de cidadania, sua construção histórica. ▪ Compreender a composição da população curitibana nos aspectos políticos, administrativos e nos movimentos de mudanças ocorridas no tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender como ocorre a produção do conhecimento histórico e sua relação com os outros conhecimentos. ▪ Compreender como ocorreu a constituição das primeiras organizações sociais, percebendo as mudanças, as continuidades e as rupturas nesses diferentes tempos e espaços. ▪ Compreender como se constituíram as formações sociais africanas e orientais, percebendo semelhanças e diferenças entre essas coletividades, em diferentes contextos históricos. ▪ Compreender como aconteceu a constituição do mundo greco-romano, percebendo as mudanças, as continuidades e as rupturas decorrentes desse processo. ▪ Compreender como ocorreu a constituição do mundo medieval, percebendo as mudanças, continuidades e descontinuidades nesse contexto histórico. ▪ Reconhecer as mudanças que ocorreram no processo da crise do feudalismo e da formação das monarquias centralizadas. ▪ Compreender como ocorreu a construção e ocupação do espaço americano, destacando o brasileiro e o paranaense, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. ▪ Reconhecer como foi se constituindo o processo econômico no espaço brasileiro e paranaense, percebendo as mudanças, permanências e simultaneidades nos diferentes contextos históricos, bem como estabelecendo relações com a Europa, América, América hispânica, Ásia e África. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender como foi se constituindo a organização política do Brasil e do Paraná, evidenciando as mudanças, continuidades e rupturas que ocorreram em diferentes momentos históricos. ▪ Compreender como foi ocorrendo a constituição do mundo contemporâneo, percebendo as mudanças e rupturas em diferentes contextos, estabelecendo relações com o Brasil. ▪ Analisar as mudanças e rupturas que ocorrem nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais no contexto da primeira metade do século XX. ▪ Compreender as transformações mundiais que ocorrem nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do período pós-guerra da segunda metade do século XX. ▪ Reconhecer a configuração política, social, econômica e cultural do final do século XX e início do século XXI.

ANEXO 3
QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS
ESTUDO-PILOTO - 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFPR
LILIAN COSTA CASTEX

Questionário para o aluno

Escola: _____

Nome: _____

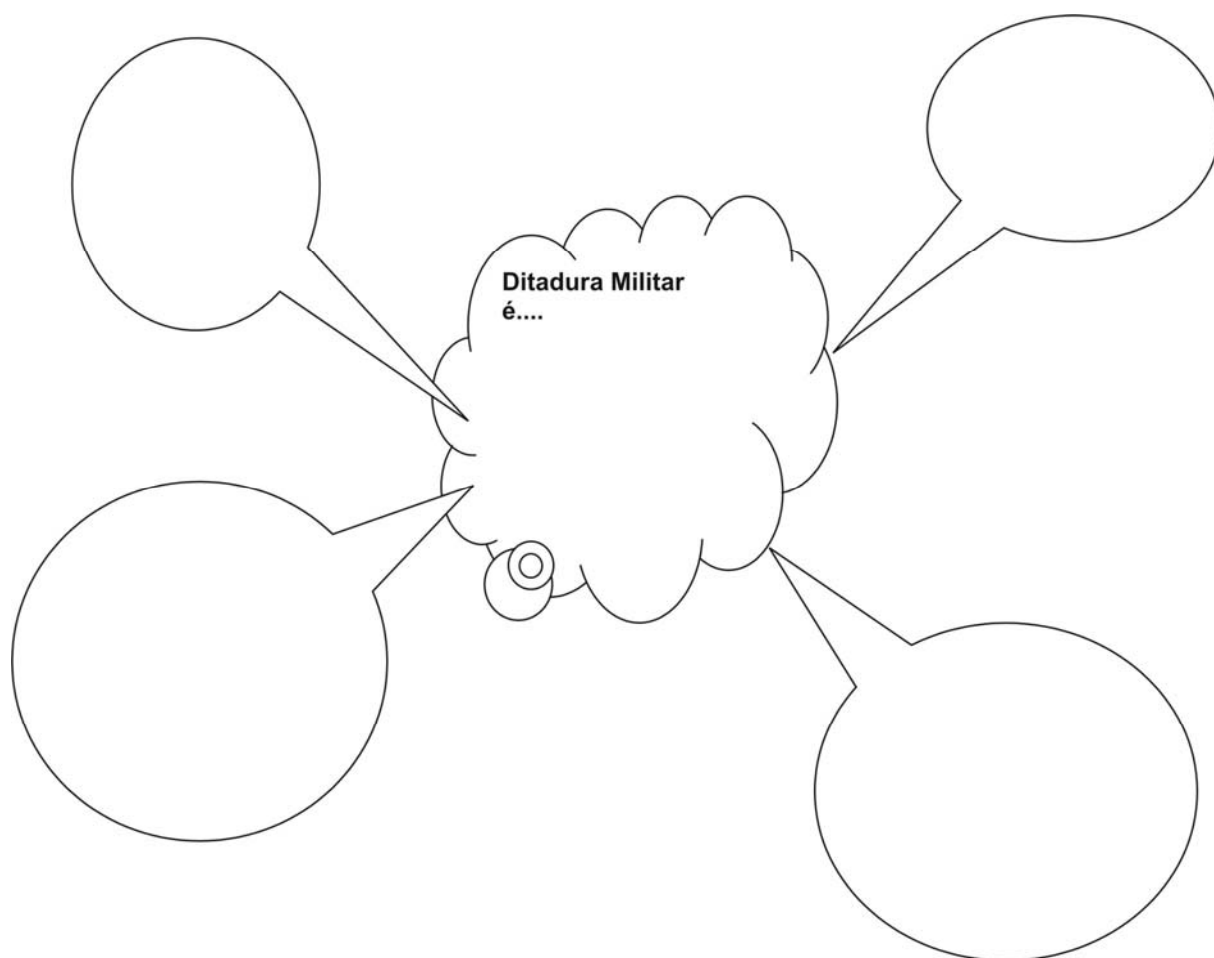
Série: _____ Turma: _____

1. O que é ditadura?

2. O que você sabe sobre Ditadura Militar no Brasil?

3. Já ouviu familiares ou amigos falando sobre esse tema? Escreva o que comentavam.

4. Complete nos balões abaixo:



ANEXO 4
QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES
ESTUDO-PILOTO - 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFPR
LILIAN COSTA CASTEX

Questionário para o Professor

Dados pessoais/profissionais

Nome: _____

Ano de nascimento: _____

Sexo: _____

Instituição de formação inicial: _____

Universidade/Faculdade: _____

Formação profissional: _____

Pós-Graduação: _____

Cursos que considera relevantes para sua carreira profissional:

Ano de início da atividade docente: _____

Tempo que leciona no ensino fundamental: _____

Responda:

1. Para você o que é

a) Ditadura?

b) Ditadura Militar?

2. Em sua opinião, o tema Ditadura Militar é tratado na escola? Como?

3. Você considera este conteúdo significativo para seus alunos? Por quê?

4. Registre cinco palavras-chave que retratam o contexto da Ditadura Militar no Brasil e que você considera significativas para a aprendizagem dos alunos.

5. Que metodologia você utiliza em sala de aula para trabalhar este conteúdo da disciplina de História?

6. Procedimentos metodológicos:

- a) Qual é o livro didático adotado na disciplina de História?

- b) Usa outros materiais didáticos? Qual material prefere para trabalhar com seus alunos?

- c) Dos materiais didáticos como livros didático e paradidáticos, disponíveis para uso em classe, qual, na sua opinião, expressa melhor o conceito de ditadura militar e o contexto do período de 1964 a 1984?

- d) É possível, para o professor, perceber quais as expectativas dos seus alunos sobre o momento histórico a ser tratado? De que forma?

- e) Ao inserir novo tema em aulas de História, costuma investigar, junto aos alunos, que idéias eles possuem sobre o assunto? Como?

ANEXO 5
QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS - ESTUDO PRINCIPAL - 2007
1.º QUESTIONÁRIO - CONHECIMENTOS PRÉVIOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFPR
LILIAN COSTA CASTEX

Solicito a sua colaboração para responder às questões do questionário que compõe parte da pesquisa para a dissertação de mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Agradeço a sua colaboração.

Questionário

Escola: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Nome: _____

Série: _____ Turma: _____

Endereço residencial: _____

Nome do pai ou responsável: _____

Profissão do pai ou responsável: _____

Nome da mãe ou pessoa responsável: _____

Profissão da mãe ou pessoa responsável: _____

Quais as pessoas que residem com você em sua casa? _____

1. O que você sabe sobre a existência da ditadura em períodos da História do Brasil?

2. O que você sabe sobre a existência da ditadura no período de 1964 a 1984 no Brasil?

3. Assinale no quadro abaixo:

- a) Onde você mais gosta de aprender sobre a Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984?

Em casa, com seu pai e/ou sua mãe.	muito	mais ou menos	pouco
Em casa, com outras pessoas da família.	muito	mais ou menos	pouco
Na escola, com o seu(sua) professor(a).	muito	mais ou menos	pouco
Na escola, com o livro didático.	muito	mais ou menos	pouco

4. Escreva um exemplo do que você aprendeu, na escola, sobre Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984.

5. O que você acha que precisa aprender sobre Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984 em suas aulas na escola?

6. Complete

Ditadura Militar é...

7. Observe as imagens

Essas fotografias A, B e C representam momentos da Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984.



A Junta Militar que assumiu o poder em 1969: Lira Tavares, Augusto Rademaker Grunewald e Márcio de Souza e Melo



Capa da revista *Veja*, mostrando os candidatos à presidência em 1986



Ernesto Geisel na ponte da Amizade (Brasil-Paraguai), 1974.

Ernesto Geisel na Ponte da Amizade em 1974

a) Escolha duas ou mais imagens e escreva sobre elas.

b) Relate quais fotografias escolheu e por quê.

ANEXO 6**QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS - ESTUDO PRINCIPAL - 2007****2.º QUESTIONÁRIO - CONHECIMENTOS PÓS-AULAS SOBRE A MDB (1964-1984)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFPR
LILIAN COSTA CASTEX

Solicito a sua colaboração para responder às questões do questionário que compõe parte da pesquisa para a dissertação de mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Agradeço a sua colaboração.

Questionário

Escola: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Nome: _____

Série: _____ Turma: _____

Endereço residencial: _____

Nome do pai ou responsável: _____

Profissão do pai ou responsável: _____

Nome da mãe ou pessoa responsável: _____

Profissão da mãe ou pessoa responsável: _____

Quais as pessoas que residem com você em sua casa? _____

1. O que você sabe sobre a existência da ditadura em períodos da História do Brasil?

2. O que você sabe sobre a existência da ditadura no período de 1964 a 1984 no Brasil?

3. Assinale no quadro abaixo:

- a) Onde você mais gosta de aprender sobre a Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984?

Em casa, com seu pai e/ou sua mãe.	muito	mais ou menos	pouco
Em casa, com outras pessoas da família.	muito	mais ou menos	pouco
Na escola, com o seu(sua) professor(a).	muito	mais ou menos	pouco
Na escola, com o livro didático.	muito	mais ou menos	pouco

4. Escreva um exemplo do que você aprendeu, na escola, sobre Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984.

5. O que você acha que precisa aprender sobre Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984 em suas aulas na escola?

6. Complete

Ditadura Militar é...

7. Observe as imagens

Essas fotografias A, B e C representam momentos da Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984.



A Junta Militar: Aurélio de Lira Tavares, Augusto Rademaker Grunewald e Márcio de Souza e Melo

A Junta Militar que assumiu o poder em 1969: Lira Tavares, Augusto Rademaker Grunewald e Márcio de Souza e Melo



Capa da revista *Veja*, mostrando os candidatos à presidência em 1986



Ernesto Geisel na ponte da Amizade (Brasil-Paraguai), 1974.

Ernesto Geisel na ponte da Amizade em 1974

a) Escolha duas ou mais imagens e escreva sobre elas.

b) Relate quais fotografias escolheu e por quê.

ANEXO 7
QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES
ESTUDO PRINCIPAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -UFPR
LILIAN COSTA CASTEX

Como parte da pesquisa para dissertação de mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, solicito sua colaboração para responder às questões do questionário cujas informações servirão para caracterizar a turma e o contexto escolar com vistas ao desenvolvimento da pesquisa sobre Educação Histórica. Agradeço desde já a sua colaboração.

Questionário para o Professor

Dados pessoais/profissionais

Nome: _____

Ano de nascimento: _____ Sexo: _____

Escola(s) em que leciona em 2007:

Formação profissional:

Graduação:

Pós-Graduação:

Cursos que considera relevantes para sua carreira profissional:

Ano de início da atividade docente:

Tempo que leciona no ensino fundamental:

Responda:

1. Para você o que é

a) Ditadura?

b) Ditadura Militar no Brasil (1964-1968)?

2. Que conteúdos você escolheria para trabalhar o tema da Ditadura Militar no Brasil (1964-1984) com os seus alunos?

3. Registre cinco palavras-chave que retratam o contexto da Ditadura Militar no Brasil e que você considera como significativas para a aprendizagem dos alunos.

4. Que metodologia você utiliza em sala de aula para trabalhar este conteúdo da disciplina de História?

5. Procedimentos metodológicos:

- a) Qual é o livro didático adotado na disciplina de História?

- b) Usa outros materiais didáticos? Qual prefere para trabalhar com seus alunos?

- c) Dos materiais didáticos como livros didáticos e paradidáticos disponíveis para uso em classe, qual, na sua opinião, expressa melhor o conceito de ditadura militar e o contexto do período de 1964 a 1984?

- d) É possível, para o professor, perceber quais as expectativas dos seus alunos sobre o momento histórico a ser tratado? De que forma?

- e) Ao inserir novo tema em aulas de História, costuma investigar junto aos alunos que idéias eles possuem sobre o assunto? Como?

6. Observe as imagens

Essas fotografias A, B e C representam momentos da Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1984.



A Junta Militar: Aurélio de Lira Tavares, Augusto Rademaker Grunewald e Márcio de Souza e Melo

A Junta Militar que assumiu o poder em 1969: Lira Tavares, Augusto Rademaker Grunewald e Márcio de Souza e Melo



Capa da revista *Veja*, mostrando os candidatos à presidência em 1986



Ernesto Geisel na ponte da Amizade (Brasil-Paraguai), 1974.

a. Se você fosse trabalhar essas imagens com os alunos, como trabalharia?

ANEXO 8

TEXTO A - MANUAL DIDÁTICO DA EM

CAPÍTULO 15

*O que foram os “anos de chumbo” no Brasil?**O REGIME MILITAR*

Muitos brasileiros se lembram da década de 1970 pelas vitórias alcançadas pelo país na Copa do Mundo de futebol e no campeonato mundial de Fórmula 1. Contudo, para boa parte da população, aqueles anos foram de sofrimento e angústia, como lembra este escritor, em comovente autobiografia.

No dia 20 de janeiro de 1971 era feriado no Rio, por isso dormi até mais tarde. De manhã, quando todos se preparavam para ir à praia (e eu dormindo), a casa foi invadida por seis militares à paisana, armados com metralhadoras. Enquanto minhas irmãs e as empregadas estavam sob mira, um deles, que parecia ser o chefe, deu uma ordem de prisão: meu pai deveria comparecer na Aero-náutica para prestar depoimento. Ordem escrita? Nenhuma. Motivo? Só Deus sabe.

Quando acordei e vi aqueles homens perguntei para minha mãe o que era. Ela não respondeu e disse que papai tinha saído. Desci, tomei café e vi as armas na sala. [...]

Não tinha sacado, mas éramos prisioneiros. O telefone fora do gancho, ninguém saía. O namorado da minha irmã chegou e foi preso, levado embora. Um amigo de dezesseis anos chegou e também foi levado.

[...] Tivemos que conviver o dia todo com os caras jogando baralho, botão, vendo novela. À noite, mudou o plantão. Jantar, cafezinhos e, com mais intimidade, minha mãe pediu para guardarem as metralhadoras num canto da sala.

Minha mãe me acorda no dia seguinte e se despede de mim. Ela também tinha que ir, junto com a Eliana (minha irmã de quinze anos). Os caras saíram, trancaram a porta, colocaram minha mãe e irmã no banco traseiro de um fusca azul. E agora? Que fazer? [...]

Duas semanas depois, toca o telefone. Minha mãe estava solta. Alívio. Meu pai não. Voltei imediatamente pro Rio e encontrei minha mãe exausta, deitada na sua cama. Tava irreconhecível, muito mais magra. Nos abraçamos e choramos. Tive o pior ataque de asma de minha vida. Ela tinha estado no quartel da Barão de Mesquita, Polícia do Exército, treze dias numa cela individual. Foi interrogada várias vezes, sempre com as mesmas perguntas: idéias políticas do meu pai e quem freqüentava a nossa casa. Entre os interrogatórios, era obrigada a ver coleções de fotos e exigiam que as reconhecesse. Mas ela só identificou a do meu pai e a da família.

ANEXO 9

TEXTO B - MANUAL DIDÁTICO DA EM

Naquela época, a censura da imprensa não estava tão rigorosa e todos os dias saíam artigos nos jornais: "Onde está Rubens Paiva?"

[...] No dia 20 de fevereiro, o ministro da Justiça Alfredo Buzaid disse para minha mãe que meu pai tinha sofrido "alguns arranhões", mas que voltaria em breve para casa. [...] Finalmente, no dia 24 de fevereiro, sai no *Diário Oficial da União* o que até hoje é a versão do Exército:

"SEGUNDO INFORMAÇÕES DE QUE DISPÕE ESTE COMANDO, O CITADO PACIENTE, QUANDO ERA CONDUZIDO PARA SER INQUIRIDO SOBRE FATOS QUE DENUNCIAM ATIVIDADE SUBVERSIVA, TEVE SEU VEÍCULO INTERCEPTADO POR ELEMENTOS DESCONHECIDOS, POSSIVELMENTE TERRORISTAS, EMPREENDO FUGA PARA LOCAL IGNORADO..."

Em outras palavras, ele tinha fugido. Foi a versão mais idiota que já inventaram, mas o que fazer? Logo depois veio a censura da imprensa sobre o caso [...].

Continuamos morando no Rio e começaram a chegar informações mais terríveis: ele tinha sido torturado e morrera. "Mas como? Não existe tortura no Brasil..."

Doce ilusão, estava-se torturando gente como nunca e havia-se criado uma tática mais eficiente: mata-se o inimigo, depois some-se com o corpo.

[...] Passei anos da minha vida sem saber se tinha ainda um pai ou não. Lembro-me até que, um dia, já morando em Santos, pensei ter ouvido minha irmã gritar "papai". Saí correndo feito um louco, rodei pela casa toda, fui pra rua, procurei por todos os cantos, mas não o achei. [...] Era engano meu. Ninguém tinha gritado. Sonhei centenas de vezes com meu pai chegando um dia. Mas foram sonhos. [...]

Rubens Paiva não foi o único "desaparecido". Há centenas de famílias na mesma situação: filhos que não sabem se são órfãos, mulheres que não sabem se são viúvas. [...]"

PAIVA, Marcelo Rubens. *Feliz Ano Velho*. São Paulo: Circulo do Livro, 1988. p. 67-72.



ANEXO 10

TEXTO C - MANUAL DIDÁTICO DA EM

UNIDADE III — CAPÍTULO 15

I. A ditadura militar (1964-1984)

O golpe militar que derrubou João Goulart em 1964 [1] foi festejado por muitos brasileiros como a derrota do comunismo e a vitória da liberdade e da democracia. Essa visão política ia ao encontro de uma doutrina há tempos difundida pelos militares golpistas, em sua maioria vinculados à Escola Superior de Guerra [2]. Era a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), segundo a qual havia uma guerra permanente entre o Ocidente cristão e o Leste comunista, que ameaçava o Brasil devido à infiltração de inimigos ligados ao comunismo internacional. Era preciso eliminar o “inimigo interno”.

Os militares consideravam inimigo interno as pessoas que se opunham à ordem política, social e econômica, isto é, que criticavam as autoridades ou estimulavam greves, por exemplo. Suas atitudes eram vistas como “subversivas”, e seus autores deviam ser punidos [3]. A DSN serviu de justificativa para afastar funcionários públicos, sindicalistas, jornalistas, políticos, artistas, intelectuais, cientistas, professores, estudantes etc. Foi motivo para fechar a UNE, a CGT, gráficas e jornais e outras organizações e empresas.

A DSN orientou os governos militares durante os anos de 1964 a 1985 [4]. Em nome dela, foram decretados numerosos atos institucionais, que instalaram a ditadura no país. Pelo ato institucional nº 5 (AI-5), de 1968, o presidente podia cassar mandatos de parlamentares, suspender direitos políticos, intervir nos estados e municípios, fechar o Congresso e decretar estado de sítio. Impôs-se a censura prévia à imprensa, ao teatro, ao cinema, à televisão; universidades e escolas ficaram sob estreita vigilância. Depois do AI-5, centenas de pessoas foram presas e torturadas em instalações policiais e militares. Cerca de duzentas foram mortas e mais de 150 são consideradas “desaparecidas”.

Os militares procuraram, contudo, manter uma aparência de democracia. Foi promulgada uma nova Constituição (1967) que incorporava grande parte dos atos institucionais. O Congresso continuou funcionando, havia eleições e partidos políticos. Mas o Legislativo perdera grande parte de seus poderes [5]. A população não podia eleger presidente, governadores e prefeitos de capitais, uma vez que as eleições para esses cargos eram indiretas [6]. Somente os dois partidos criados pelo governo eram legais: o partido governista ARENA, Aliança Renovadora Nacional, e o da oposição permitida, MDB, Movimento Democrático Brasileiro.

Estudado no capítulo 13, módulo V.

A ESG foi fundada em 1945 (capítulo 13, módulo I).

As penas previstas para esses e outros “crimes” definidos pela Lei de Segurança Nacional de 1967 e de 1969 incluíam a perda dos direitos políticos, a expulsão do país, a prisão perpétua (à qual foi condenada uma pessoa) e até mesmo a pena de morte (que não chegou a ser aplicada).

Os presidentes desse período, todos militares, foram:

1964-67: Humberto Castello Branco;
1967-69: Arthur da Costa Silva;
1969-74: Emílio Garrastasi Médici;
1974-79: Ernesto Geisel;
1979-85: João Batista Figueiredo.

De 31/8/69 a 30/10/69, governou uma junta militar formada pelos ministros do Exército, da Marinha e da Aeronáutica.

Temendo perder seus mandatos, os deputados e senadores se limitavam a aprovar os projetos enviados pelo Executivo.

Os prefeitos das capitais e de cidades consideradas de “segurança nacional” eram nomeados pelo governador.

- 1) D
- de
- es
- 2) Ei
- se
- to
- 3) O
- ci
- nu