# UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ADRIANA SANTOS SILVA

# A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NA SALA DE AULA:

apontamentos críticos e propostas didáticas

## ADRIANA SANTOS SILVA

# A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NA SALA DE AULA:

apontamentos críticos e propostas didáticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa Dra Carine Dalmás

Silv	ra, Adriana Santos.
	A História da América Latina na sala de aula: apontamentos crítico: postas didáticas / Adriana Santos Silva. – São Luís, 2020.
	124 f.;
	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Histo PGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2020.
(	Orientadora: Profa. Dra. Carine Dalmás.
	1. Ensino de História. 2. América Latina. 3. Sequências Didáticas. I. Títu
	CDU 94(7/8):37
	Elaborado por Lauisa Sousa Barros - CRB 13/657

#### ADRIANA SANTOS SILVA

# A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NA SALA DE AULA:

## apontamentos críticos e propostas didáticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa Dra Carine Dalmás

Aprovada em: 28/07/2020

### **BANCA AVALIADORA:**

Profa. Dra. Carine Dalmás (orientadora)

(PPGHIST/UEMA)

Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva (arguidor)

(PPGHIST/UEMA)

Profa. Dra. Elisa de Campos Borges (arguidor)

Clisa de Campos Bergls

(PPGH/UFF)

Profa. Dra. Monica Piccolo Almeida Chaves (suplente)
(PPGHIST/UEMA)

"Nossas crianças precisam ser escolarizadas com uma nova visão de tempo e espaço: elas são argentinas, chilenas, paraguaias, uruguaias e brasileiras, mas devem ter a consciência de que pertencem a um espaço específico, a América do Sul, e de que são sul-americanas." (Iara Prado, 1998)

#### **AGRADECIMENTOS**

As meus amados pais, Maria e Juarez, pelo apoio incondicional na busca de meus objetivos. Obrigada pelo carinho, amor e suporte que sempre me deram.

A Camila, minha irmã, amiga e conselheira. Obrigada por escutar minhas aflições e pelas palavras de força e consolo nos momentos desânimo.

A professora Carine Dalmás, pela orientação, correções preciosas e paciência. Obrigado pelo incentivo, desde da graduação, na minha formação como pesquisadora de História da América Latina.

Ao corpo docente do PPGHIST-UEMA pela bagagem de conhecimento proporcionado durante a mestrado. A turma PPGHIST-2018 pelas vivências, experiências acadêmicas e aprendizagens compartilhadas em sala de aula.

A Universidade Estadual do Maranhão pelo financiamento do Estágio de Investigação na Universidade da Beira Interior, em Covilhã, Portugal, que se constituiu numa rica experiência acadêmica e pessoal.

A Universidade Beira do Interior (UBI) pela oportunidade do estágio internacional, e ao professor Dr. Paulo Cunha pelas orientações e todo suporte fornecidos durante o estágio.

A Jaciara Leite, Roseline Cardoso e Lucas Parreão, meus companheiros do Estágio em Portugal. Obrigada por compartilhar as aflições, a pensar nas saídas para as dificuldades que se impuseram no caminho da nossa jornada em terras portuguesas. Obrigada pelas conversas descontraídas, pelo apoio mútuo e aprendizados trocados. Durante esse período, nos tornamos uma família.

As minhas amigas Poliane Almeida, Francisca Marchão, Jaciara Leite e Larissa Castro, amizades adquiridas ainda durante a graduação, que se estendeu da Universidade para vida. Obrigada pelas conversas leves, incentivos nas horas de incertezas, encorajamento cotidiano, carinho e, sobretudo, pelo amor que sempre demostraram.

A minha tia Silvana pela prontidão em ajudar, pela torcida e apoio perene.

A todos vocês meus sinceros: muito obrigada! Estendo meus agradecimentos também a aqueles que não citei, mas que de alguma forma contribuíram para meu caminhar durante o mestrado.

**RESUMO** 

O presente trabalho visa elaborar um diagnóstico sobre a abordagem do Ensino de

História da América Latina em escolas de nível médio pertencentes à rede estadual de

Ensino Básico de São Luís/Maranhão. Problematiza-se o lugar que a História da América

Latina ocupa dentro do Ensino de História e quais as repercussões disto nas

representações, concepções e visões de América Latina que os alunos assumem. Para

tanto, tomaremos como fontes o currículo escolar, especificamente as Diretrizes

Curriculares do Maranhão e livros didáticos adotados em três escolas em particular:

Centro de Ensino Paulo VI (Colégio Aplicação da Universidade Estadual do Maranhão),

do Liceu Maranhense e do Centro de Ensino João Lisboa. Nosso objetivo é demostrar os

limites e possibilidades de aprofundamento mais consistente do estudo sobre o tema. Os

resultados obtidos viabilizaram a fundamentação e elaboração de um material destinado

aos docentes com propostas de sequências didáticas pautadas em obras cinematográficas

sobre as Ditaduras Militares brasileira, argentina e chilena, articuladas pela perspectiva

da História Comparada/Conectada. Espera-se que o material sirva de parâmetro para uma

abordagem adequada da História da América Latina, que possa servir de referência na

formação de professores.

PALAVRAS CHAVES: Ensino de História, América Latina, Sequências Didáticas.

**ABSTRACT** 

The present work aims to elaborate a diagnosis on the approach of History Teaching in

Latin America in high schools belonging to the state network of Basic Education of São

Luís / Maranhão. The place that the History of Latin America occupies within History

Teaching and the repercussions of this on the representations, conceptions and visions of

Latin America that students assume are questioned. To do so, we will take as a source the

school curriculum, specifically the Curricular Guidelines of Maranhão and textbooks

adopted in three schools in particular: Centro de Ensino Paulo VI (Colégio Aplication of

Maranhão State University), Liceu Maranhense and Centro de Ensino João Lisbon. Our

goal is to demonstrate the limits and possibilities for more consistent study of the topic

on a more consistent basis. The obtained results made possible the foundation and

elaboration of a material destined to the teachers with proposals of didactic sequences

based on cinematographic works about the Brazilian, Argentine and Chilean Military

Dictatorships, articulated by the perspective of Comparative / Connected History. It is

hoped that the material will serve as a parameter for an adequate approach to the History

of Latin America, which can serve as a reference in teacher training.

**KEY WORDS**: History Teaching, Latin America, Didactic Sequences.

#### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ARENA</b> - Aliança Renovadora Naciona	ARENA-	Aliança	Renovad	ora N	<b>Vaciona</b>
---	--------	---------	---------	-------	----------------

CA- Colégio de Aplicação

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

**CMC**- Conselho do Mercado Comum

**BNCC**- Base Nacional Comum Curricular

DCN's- Diretrizes Curriculares Nacionais

**DINA**- Direção de Inteligência Nacional

**DSN**- Doutrina de Segurança Nacional

**ELA**- Estudos Latino-Americanos

**ERP**- Exército Revolucionário do Povo

EUA- Estados Unidos da América

FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**IBAD-** Instituto Brasileiro de Ação Democrática

**IDEB** -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IHGB- Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

IPES- Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

MAPU- Movimento de Ação Popular Unificado

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul

MEC- Ministério da Educação

MDB- Movimento Democrático Brasileiro

PC- Partido Comunista

**PS**- Partido Socialista

PIB- Produto Interno Bruto

PNLD- Programa Nacional do livro didático

PCNs -Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNUD-** Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNDL - Programa Nacional do Livro Didático

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC- Secretária de Estado da Educação

**SEM-** Setor Educacional do MERCOSUL

UNILA- Universidade Federal da Integração Latino Americana

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

**UEMA-** Universidade Estadual do Maranhão

**UP-** Unidade Popular

URSS- União das Republicas Socialistas Soviéticas

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capas da coleção de livros didáticos "Conexões com a História"	. 54
Figura 2: Capas da coleção de livros didáticos "História"	. 54
<b>Figura 3:</b> Fotografia tirada após a vitória argentina na Copa Mundial de Futebol 1978	
Figura 4: Fotografia do general Emílio Garrastazu Médici ao lado do capitão	da
seleção brasileira de futebol de 1970, após vitória na Copa do Mundo de Futebol	72

# LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Propostas curriculares de 1856 a 1878	35
Quadro 2 – Proposta curricular de 1931	38
Quadro 3 – Matriz Curricular da Disciplina História – Ensino Médio	49
Quadro 4: Capítulos que abordam sobre a História da América Latina na colo	eção de
livros didáticos "Conexões com a História"	55
Quadro 5: Capítulos que abordam sobre a História da América Latina na cole	eção de
livros didáticos "História"	57

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO
Capítulo 1. A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA: integração, ensino e currículo
1 1.A ideia de "América Latina" e de "ser latino-americano" em perspectiva23
1.2. A relação dos brasileiros com a América Latina27
1.3. Os (des)caminhos da história da América Latina no currículo de história33
Capitulo 2. A história da América Latina no currículo e livros didáticos maranhenses
2.1. O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NO CURRÍCULO
ESCOLAR MARANHENSE
Apontamentos Gerais53
2.3. Os livros didáticos e o tema das ditaduras militares latino-americanas62
3. DITADURAS LATINO-AMERICANAS EM TELA: uma proposta de estudo a partir da abordagem comparada de obras cinematográficas
3.1. O cinema como fonte de abordagem para ensino de história90
3.2. As ditaduras militares latino-americanos no cinema 98
3.3. A abordagem comparada das ditaduras latino-americanas: Brasil, Chile e Argentina
3.4. Estruturação do produto educacional 109
Considerações finais
Referências

# INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva realizar uma análise sobre o espaço ocupado pelo Ensino de História da América Latina em escolas da rede pública de ensino básico maranhense, especificamente no Ensino Médio. Com base nas insuficiências e fragilidades encontradas, pretende-se propor sequências didáticas que sirvam de parâmetro para uma abordagem da História da América Latina que possibilite a diversidade e a integração entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Partimos do pressuposto de que há um desinteresse e, por vezes, rejeição dos brasileiros em reconhecer nosso pertencimento sociocultural à América Latina. Condição que resulta, dentre outros fatores, de uma cultura escolar em que o ensino de história oferece uma insistente leitura eurocêntrica do passado e, sendo assim, não analisa a formação do Brasil como parte de processos históricos compartilhados e conectados ao conjunto do continente.

Desse modo, o trabalho foi norteado pelas seguintes questões: O que esperamos do ensino de História no Brasil? Como o ensino da História da América Latina, em particular de temas contemporâneos, contribuí para a realização dos objetivos de abordagem desse campo no ensino médio?

A proposta está alicerçada na experiência iniciada em uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada "Temas e práticas de Ensino na Unidade Básica de Ensino Paulo VI, realizada entre agosto de 2015 e agosto de 2016, com o auxílio de uma bolsa PIBIC/UEMA.¹ O trabalho buscou elaborar um diagnóstico sobre a abordagem da História da América Latina nas turmas do nível médio da Unidade Básica de Ensino Paulo VI, pertencente à rede estadual de ensino básico de São Luis/Maranhão². A pesquisa desdobrou-se em dois caminhos complementares: num primeiro momento realizamos

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> O projeto foi originado pelo edital nº 09/2015 sancionado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e PósGraduação da Universidade Estadual do Maranhão - PPG UEMA. Disponível em: A pesquisa foi orientada pela profa. Dra. Carine Dalmás, (Professora Adjunta do Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão) coordenadora do projeto universal intitulado: "A história da América Latina no Ensino Médio: conteúdos, práticas e propostas".

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> É importante ressaltar que a Unidade Básica de Ensino Paulo VI foi transformada no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Maranhão, nesse sentido, a pesquisa que deu origem a esse trabalho foi financiada por uma cota de bolsas que visavam estimular reflexões que articulassem a articulação entre o conhecimento adquirido nos cursos de graduação e a prática na escola.

uma avaliação dos conteúdos de História da América Latina presentes nos livros didáticos disponibilizados para professores e alunos. Paralelamente, compilamos testemunhos de professores de História e estudantes, obtidos através de entrevistas, respaldadas pela metodologia da História Oral.<sup>3</sup> No entanto, as duas fontes utilizadas na pesquisa de Iniciação Cientifica abriram possibilidades de abordagem qualitativa muito abrangentes que extrapolaram os limites de um trabalho de conclusão de curso. Assim sendo, com o intuito de evitar constatações generalizantes, optamos por centrar o trabalho monográfico, derivado da pesquisa de iniciação e intitulado "A História da América Latina 'Das Cavernas ao Terceiro Milênio': Uma análise dos livros didáticos de história da Unidade Básica de Ensino Paulo VI", numa abordagem crítica dos conteúdos dos livros didáticos de história utilizados na U.E.B. Paulo VI.

Portanto, este trabalho de mestrado originou-se da intenção de aprofundar reflexões e propor alternativas de abordagens que expressem novas possibilidades de articulação entre o ensino de História da América Latina e a transformação dos fundamentos socioculturais da identidade brasileira. Segundo Maria Ligia Prado "as identidades são constituídas pelo discurso e constituem o real, integram o jogo conflituoso dos imaginários e das representações e, ao mesmo tempo, tocam os corações e despertam a sensação de pertencimento do indivíduo a uma coletividade" (PRADO, 2009, p.66). Assim, acreditamos que como espaço de circulação e consolidação de saberes, representações, ideias e símbolos que contribuem para a construção de imaginários e práticas de identidade/alteridade entre os alunos, o Ensino de História torna-se estratégico para formação de uma "identidade latino-americana".

Nos alinhamos a perspectiva de Wilian Carlos Cipriano Barom (2017), ao defender que a união latino-americana seja feita não mais pelo viés essencialista do conceito de identidade, se distanciando da ideia equivocada de que a exista uma "latinidade" no interior dos indivíduos. Trata-se de direcionar a "reflexão da busca pela essência (gênese) para os processos cotidianos de identificação, que ocorrem no interior da sociedade, individualmente ou coletivamente." (BAROM, 2016, p. 16). Logo, identidade está relacionada a um sentimento de pertencimento a um coletivo, um grupo ou um lugar que "se liga a um imaginário totalizante, aglutinador, composto por

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Dentre as referências utilizadas sobre a História Oral que embasaram a pesquisa estão: Verena Alberti (2006); Diana Gonçalves Vidal (1990); Marieta de Moraes Ferreira (2002) e Michael Pollak (1989).

discursos, signos ou símbolos, e que se manifesta emocionalmente e afetivamente a partir de decisões políticas do sujeito" (BAROM, 2016, p. 16).Para o autor, é necessário conhecer para se identificar:

Somos latinos por aquilo que conhecemos e escolhemos para nos identificar. Este posicionamento, mais simples, nos abre um novo horizonte de expectativas, recupera-nos a possibilidade de um vir a ser, colaborando na superação da ideia imobilizadora que atualmente está presente na cultura histórica, qual seja, a europeidade como essência inabalável da identidade brasileira. Conhecer para se identificar, eis os trilhos que levam rumo à interculturalidade e a um novo humanismo que contemple a dignidade humana e o respeito ao "Outro". (BAROM, 2016, p. 32).

É nesta guinada que a historiadora Juliana Pirola da Conceição (2010) defende a utilização do termo "consciência histórica latino-americana" como sinônimo de "identidade latino-americana". A referência para o conceito de "consciência histórica" é tomada das considerações de Jörn Rüsen (2010) que a define como a "suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (RUSEN, 2010, p. 57). "Em uma perspectiva latino-americana, isso significa a capacidade de utilizar a História da América Latina para analisar uma situação presente e determinar um curso de ação." (CONCEIÇÃO, 2010, p. 174-175) De acordo com Juliana Pirola da Conceição, baseando-se em Jörn Rüsen, ao tomar os eventos históricos com o intuito de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas, o ensino de História torna inteligível o presente, conferindo uma expectativa futura as ações humanas presentes. "Nessa perspectiva, acredita-se que produzir uma identidade coletiva latino-americana, e dentro dela uma consciência histórica específica e com ela sintonizada, é um aspecto essencial ao ensino de História no Brasil." (CONCEIÇÃO, 2010, p. 16)

Desse modo, buscando perceber como os saberes históricos disseminados pelo Ensino de História ajudam na orientação de ações subjetivas e práticas dos brasileiros em relação a América Latina, pretendemos realizar uma análise do lugar que a história da região vem ocupando no contexto de ensino da História, enquanto uma disciplina escolar. Para tanto, nos respaldaremos no que os currículos elaborados para a disciplina tem veiculado sobre a história da região, bem como nos livros didáticos adotados por escolas públicas de nível Médio maranhense. O currículo pode ser definido como: "um curso a

ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado, sendo, portanto, entendido como o conteúdo apresentado para estudo." (SANTIAGO, 2012, p. 26) No entanto, como observam Marcos Silva e Selva Guimarães, o currículo se constitui não apenas como um dos elementos que direcionam o trabalho na escola, mas também como "um dos percursos que os interesses sociais e a cultura encontram para produzir e se desenvolver por meio dos códigos e das práticas estabelecidas por ele." (SILVA, GUIMARÃES, 2014, p. 50). Ainda conforme os autores, o currículo, como campo de seleção de valores culturais de uma sociedade em determinado tempo, também contribui e participa da produção de identidades sociais. "Nessa linha de análise, o currículo é um espaço de seleção cultural e a cultura é um ambiente de produção de significados gerados no embate, nas disputas, nas relações de poder. A construção de significados contribui e participa da produção de identidades sociais." (SILVA, GUIMARÃES, 2014, p. 51). Por isso, partimos da hipótese de que a análise das prescrições curriculares permitiram vislumbrar possíveis debilidades do ensino da História da América Latina e seus desdobramentos na forma de desinteresse e distanciamento dos alunos sobre esse tema.

Por conseguinte, a análise dos livros didáticos orientou-se por pressupostos estabelecidos por alguns autores tomados como referência na realização da pesquisa. Circe Bittencourt demonstra que "a seleção de conteúdos e a forma de organizá-los não são aleatórios em nenhuma situação escolar, e muito menos ainda nos livros, mas estão intimamente ligados às concepções de história ensinada e aos objetivos identitários que pretende alcançar" (BITTENCOURT, 2005, p.188). Conforme procuramos demonstrar, a pesquisa tentou identificar as concepções da história da América Latina transmitidas nos livros didáticos analisados e que formas de relações identitária ajudam a estabelecer entre os estudantes e o continente a que pertencem.

O historiador Luciano Santos salienta que os livros didáticos não veiculam informações neutras, mas "as representações que eles constroem, ou põem em circulação, sobre os povos, os grupos sociais e étnicos acabam por serem tidas como a própria realidade, atingindo um número substancial de pessoas e tendo forte apelo junto às gerações mais jovens" (SANTOS, 2013, p.400). Em outras palavras, apesar dos estudos acadêmicos demonstrarem que os livros didáticos de história são construídos com base em interpretações específicas orientadas por políticas voltadas para o ensino básico, na prática de ensino, tais informações são apresentadas e apropriadas como a única ou

principal versão sobre os temas estudados. Desse modo, investigar a forma como a História da América Latina é abordada nos livros didáticos permite observar escolhas temáticas e interpretações que orientaram a apresentação desses temas para os estudantes do ensino médio, contribuindo para a formação de determinados imaginários sobre o assunto.

Produziremos sequências didáticas pautadas em filmes com abordagens sobre as Ditaduras latino-americanas da segunda metade do século XX. Em particular, os casos brasileiros (1964-1985), chileno (1973- 1990) e argentino (1976-1983). Tais sequências resultarão do diagnóstico construído sobre o ensino de História da América Latina através da análise do currículo e dos livros didáticos. As experiências ditatoriais atravessaram de forma sincrônicas diferentes países latino-americanos. São parte de uma memória traumática e recente da história da região. Uma memória compartilhada, com potencial para gerar identificação e sentimento de pertencimento entre os brasileiros. Num momento de desvalorização de princípios democráticos e difusão de discursos de apelo ao retorno dessa forma de regime político, o Ensino desse tema torna-se cada vez mais fundamental para a construção de um conhecimento critico que supere as fragilidades que alimentam tais discursos.

Sobre o uso de uma obra cinematográfica no ensino, Crislane Azevedo e Aline Lima (2011) explicam que é necessário elaborar um roteiro de análise para trabalhar com um filme, pois evita abordagens "espontaneístas", superficiais, que possam surgir durante as atividades. Desse modo, elaboraremos sequências didáticas com ações planejadas para trabalhar cada filme de maneira isolada e articulada em sala de aula. Entendemos sequência didática como: "Conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes." (KOBASHIGAWA et al., 2008). Nossa proposta articulará obras cinematográficas e o conteúdo curricular sobre as Ditaduras Militares latino-americanas. Optamos pela utilização de filmes ficcionais pois, além de seu reconhecido valor na dinamização do processo de ensino-aprendizagem, constituem recursos atrativos para essa geração.

Propomos o estudo das ditaduras a partir de três filmes: "A História Oficial" (de 1985, do diretor argentino Luiz Puenzo, a respeito da ditadura argentina)," "Machuca"

(de 2004, do diretor chileno Andrés Wood, sobre o golpe militar chileno) e "O ano em que meus pais saíram de férias" (de 2006, dirigido por Cao Hamburger, que faz alusão à ditadura brasileira). Tais filmes foram selecionados porque abordam os regimes militares considerando seu impacto na vida de crianças e, também, porque obtiveram sucesso de crítica e de público. O objetivo é comparar as três produções para que os alunos possam perceber aspectos similares e singulares das Ditaduras. Segundo Maria Ligia Prado (2005), devido as semelhanças e sincronias entre as histórias de cada país latino-americano, não há como escapar das comparações. Nesse sentido, tomaremos os parâmetros das metodologias da História Comparada/Conectada, pois viabilizam a promoção de reflexões interativas e horizontais de processos históricos das diferentes regiões latino-americanas, em específico das Ditaduras Militares, favorecendo uma ação crítico-reflexiva e identitária pelo aluno sobre os temas abordados

"A análise comparada é um dos principais métodos de pesquisa utilizados para estabelecer relações entre contextos diferenciados a partir de eixos comuns." (CONCEIÇÃO, 2014, p.100). O método comparativo pressupõe, "[...] escolher dois ou mais fenômenos que parecessem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre eles, em um ou vários meios sociais diferentes; em seguida, descrever as curvas de sua evolução, constatar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicá-las à luz da aproximação entre uns e outros." (PRADO, 2005, p. 17). Já a perspectiva conectada pressupõe que estas histórias estão ligadas e que se comunicam entre si. Portanto, devem ser estudadas trançando-se os pontos em comuns e as conexões históricas entre elas.

De acordo com Juliana Pirola (2010), baseando-se em Jörn Rüsen, ao tomar os eventos históricos com o intuito de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas, o ensino de História torna inteligível o presente, conferindo uma expectativa futura as ações humanas presentes. "Nessa perspectiva, acredita-se que produzir uma identidade coletiva latino-americana, e dentro dela uma consciência histórica específica e com ela sintonizada, é um aspecto essencial ao ensino de História no Brasil." (CONCEIÇÃO, 2010, p. 16) "A valorização das similitudes de nossos processos histórico nos currículos oficiais e nas práticas didáticas cotidianas pode tornar possível a identificação de interesses comuns que poderão atuar na orientação da

vida prática e na construção de perspectivas coletivas de futuro para o continente" (CONCEIÇÃO, ZAMBONI, 2013, p. 244).

No entanto, conforme a historiadora Léia Adriana Santiago (2010), citando Gadotti (2007), não se deve ser ingênuo em pensar que somente pela via da educação se solucionará o problema da integração, mas "ela é um fator importante de formação e consolidação de uma integração, já que está se realiza a partir do momento em que as partes se reconhecem, mutuamente, como diversas" (SANTIAGO, 2012, p. 448).

Desse modo, visando aprofundar reflexões que possibilitem fundamentar a proposta de abordagens alternativas sobre a História da América Latina no ensino básico do Brasil, o trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro, discorreremos sobre o processo de criação de certa identidade latino-americana como categoria de sentindo para os latino-americanos. Em contrapartida, abordaremos o distanciamento que o Brasil mantém em relação a região. Nesse contexto, o Ensino de História, será apresentado como uma via que possa ressignificar/diminuir tal distanciamento. Assim, com o intuito de perceber a relação desse ensino na formação de conhecimentos qualificados sobre a região, apresentaremos a trajetória histórica da temática nos currículos elaborados para o Ensino História.

No segundo capitulo, buscamos apresentar como a história latino-americana é abordada no currículo escolar maranhense, através das "Diretrizes Curriculares Maranhenses", avaliando as possibilidades do ensino do tema dentro das orientações prescritas para o planejamento curricular nas escolas. Na sequência, tomaremos os livros didáticos adotados em escolas da rede pública de ensino do estado para analise, focando, sobretudo, no conteúdo curricular sobre as Ditaduras Militares latino-americanas, pensado nos limites em uma perspectiva comparada e conectada de sua abordagem nesses instrumentos.

O terceiro capítulo será destinado a discutir sobre as bases teóricas e metodológicas das sequências didáticas, bem como descrever a estrutura do produto educacional intitulado de "Ditaduras Latino-americanas em tela: uma proposta de estudo a partir da abordagem comparada de obras cinematográficas". Assim sendo, realizaremos, primeiramente, algumas considerações acerca dos cuidados com o uso de

obras cinematográficas como recurso pedagógico para o ensino da história e apresentaremos o filmes que embasaram a proposta das sequências didáticas.

Na sequência, discutiremos sobre as metodologias da História Comparada/Conectado utilizados para repensar abordagem sobre a história da América Latina. Nesse contexto, levantaremos algumas considerações sobre as ditaduras militares brasileira, chilena e argentina, analisando-as como eventos derivados das mesmas circunstâncias externas a partir da ênfase nos fatores particulares, na demonstração dos contrastes que configuram cada um deles, e contextualizando laços que ligam a história nacional a dos demais países. Por fim, descreveremos o processo de elaboração do produto educacional e a estruturação das sequências didáticas.

# 1. A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA: integração, ensino e currículo

Neste capítulo, pretende-se realizar uma reflexão acerca do afastamento sociocultural entre o Brasil e a região geopolítica e cultural na qual esta inserido: a América Latina. Buscaremos questionar sobre determinados valores culturais e identitários naturalizados pela sociedade brasileira acerca da região. Consequentemente, espera-se contribuir para a identificação e problematização dos estereótipos que contribuem para o permanente distanciamento e olhar limitado da maioria dos brasileiros sobre a América Latina.

Discutiremos, primeiramente, os movimentos que foram ocorrendo para efetivação de uma consciência de "ser latino-americano" como uma categoria que tivesse significado para seus conterrâneos, sinalizando para exclusão do Brasil nesse processo. Na sequência, destacaremos alguns fatores que atuaram na configuração de um imaginário coletivo que legitimou, e legitima, a falta de interesse dos brasileiros pela região. Dentre estes, o processo histórico de construção da nacionalidade brasileira; os meios de comunicação de massa, a serviço de classes dominantes e o sistema educacional, em geral.

Posteriormente, visando perceber como os saberes históricos disseminados pelo Ensino de História ajudam na orientação de ações subjetivas e práticas dos brasileiros em relação a América Latina, realizaremos uma análise do lugar que a história da região vem ocupando historicamente nos currículos nacionais elaborados para a disciplina. Tomamos como base para estudo trabalhos acadêmicos voltados para a questão do currículo de História.

# 1.1.A IDEIA DE "AMÉRICA LATINA" E DE "SER LATINO-AMERICANO" EM PERSPECTIVA

Rafael Leporace Farret e Simone Rodrigues Pinto (2001, p. 31), consideram que definir um conceito geográfico e cultural para a América Latina é uma tarefa complexa. Ao começar pela imprecisão dos critérios utilizados para classificar quais países se inserem nessa denominação. No terreno cultural, teríamos que incluir, por exemplo, o

Canadá, francês, tão latino quanto outros países da região, mas que nunca se pensou em incluí-lo.

No entanto, ainda conforme os autores, apesar da complexidade da tarefa de se conceituar: "não podemos negar que existe, do ponto de vista geopolítico, uma região reconhecida mundialmente como sendo a América Latina, que alude nos planos político e cultural a uma entidade autônoma, assim como Europa, Ásia, África ou América do Norte" (FERRET, PINTO, 2011, p.31). A América Latina corresponde não apenas a uma construção geográfica, mas também, política, cultural e histórica.

De acordo com o historiador Wiliam Cipriani Barom (2016), as designações "América" e "América Latina" não se constituirão como uma simples criação para exprimir cartograficamente uma realidade geográfica e que, posteriormente, ganhariam embasamento no senso comum e no campo acadêmico. Suas origens e contestações ao longo da história, todavia, "denotam uma complexidade de intenções que exprimem políticas de dominação, estratégias de controle, projetos civilizatórios, visões religiosas, lutas nacionalistas e relações pós independência." (BAROM, 2016, p.13)

O termo "América", a princípio, definia "um espaço, um sitio de exploração, modelo(s) de sociedade(s) desenvolvida(s) em função da economia europeia e perfis construídos de identidades sociais inferiorizadas." (BAROM, 2016, p.18). Entretanto, com os processos de lutas pela independência desencadeados no século XIX e a decorrente necessidade de se diferenciar do inimigo europeu, ocorreu a reivindicação e ressignificação do termo, por parte dos hispano-americanos, especificamente da elite *criolla* local.

Antes disso, tal designação e a noção de "americano", como criação europeia, não tinha significado para essa elite, que buscava se auto definir empregando como padrão o modo de vida europeu. Contudo, no contexto de luta por emancipação política na região, o termo passou a ser utilizado como forma de distanciamento da ligação política com as antigas metrópoles e para deslegitimar tentativas de ataques.<sup>4</sup> Sobre isso, Farret e Pinto ponderam:

<sup>4</sup> É valido destacar que a apesar da reivindicação do "ser americano" pela elite local do período buscar afastamento político com as metrópoles, o ideal de "civilização europeia" continuava a ser o padrão que deveria ser alcançado.

[...] tanto a criação, quanto a divulgação desse conceito representavam a necessidade de se implantar uma identidade continental nas excolônias, pois assim se estabeleceria a criação de uma grande força responsável pela defesa contra possíveis ataques das antigas metrópoles européias. Certamente essas ações eram praticadas quase que exclusivamente pelos grupos situados no topo da pirâmide social da região recém-liberta, mas isso não diminui sua importância no processo de consolidação de uma futura identidade latino-americana, uma vez que esta também foi "construída" de cima para baixo, [...]. (FERRET, PINTO, 2011, p.33).

Corroborando com os autores citados acima, Barom afirma que a caracterização "América/Americano", estava intimamente ligada a interesses individuais e locais específicos, marginalizando, nesse processo, parte da população, como os povos autóctones, mestiços e de matriz africana. "Mas que gera, a longo prazo, o processo interno de construção cultural de um sentido de identidade americana, divergente da histórica caracterização relacionada à colonização ibérica que condicionava o americano a um estado de submissão e inferioridade." (BAROM, 2016, p.20).

A respeito da gênese do termo "América Latina", existe um intenso debate no campo historiográfico. Por muito tempo, a tese do historiador John Leddy Phelan tem sido a maior referência sobre o assunto. No artigo "Pan-Latinism, French Intervention in Mexico (1861-1867) and the Genesis of the Idea of Latin América", publicado em 1968, o autor atrela a origem do termo, e sua respectiva difusão, ao contexto do expansionismo francês, liderado por Napoleão:

Phelan considera que o termo "América Latina" aparece pela primeira vez em 1861, no contexto do panlatinismo. A ideologia panlatina, que já existia na França desde os anos 1830, ganhando força no governo de Napoleão III (o chamado Segundo Império, de 1852 a 1870), objetivava subjugar as nações hispano-americanas ao poderio francês, e ao mesmo tempo visava diminuir a área de atuação da política imperialista dos Estados Unidos. Seu ponto central era a aproximação cultural entre a França e as nascentes repúblicas de língua espanhola, a partir de uma união "latina" intercontinental, mas que obviamente teria a França como liderança" (FARRET, PINTO, 2011, p. 35).

Para Mónica Quijada (1998) o adjetivo "latino-americano, na interpretação de Phelan, está associado ao Imperialismo francês. Desse modo, "América Latina" entraria

na "lista de denominaciones destinadas a reflejar politicamente los desiginios de las potencias europeas con respecto a los países de la región. [...] Y no con este país en tanto productor y difusor de formas culturales específicas." (QUIJADA, 1998, p. 597).

Conforme observado por Farret e Pinto, não tão difundida quanto a interpretação de Phelan, a abordagem do filósofo uruguaio Arturo Ardao, em sua obra "Génesis de la idea y el nombre de América Latina", publicada em 1980, inaugura uma nova vertente historiográfica ao creditar a construção do nome da região aos hispano-americanos. Para Ardao, a expressão foi cunhada por intelectuais hispano-americanos diante da necessidade de definir uma identidade frente as ameaças e as tentativas de agressão sofridas pelas emergentes nações latino-americanas advindas, sobretudo, dos Estados Unidos, no período posterior as suas independências. De certa forma, "América Latina" se configurou como a antítese de "América Saxônica", filiação étnica da qual os norte-americanos eram herdeiros.

Alinhando-se às ideias de Ardao, Farret e Pinto consideram que a criação do termo transcendeu a uma questão semântica, revelando a compreensão das identidades destas sociedades e ao conjunto de problemas que as futuras nações se dispuseram a enfrentar juntas<sup>5</sup>:

No fundo, tal mudança teria obedecido a uma maior consciência do que constituía a identidade cultural do grupo de países que formavam a antiga América espanhola, e que em função das constantes tentativas de agressão de que eram objeto desde o momento da Independência, tentavam se mostrar perante a comunidade internacional como países livres e unidos por uma série de interesses e vínculos culturais. (FARRET, PINTO, 2011, p. 39)

Ainda segundo Farret e Pinto, "após a Segunda Guerra Mundial, o termo 'América Latina' ganhou impulso e se consolidou, principalmente por meio da ação dos organismos políticos multilaterais". (FARRET, PINTO, 2011, p. 34).<sup>6</sup> Juliana Pirola da Conceição e Ernesta Zamboni (2013) destacam que a terminologia "América Latina" tornou-se tão popular nos últimos sessenta anos "que já não serve só para designar o difícil século XIX

<sup>5</sup> Precisamos deixar claro que o Brasil manteve-se a parte do processo de criação ideológica da América Latina.

<sup>6</sup> O termo foi definitivamente estabelecido em 1948 através da fundação da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina).

ou um conjunto de países subdesenvolvidos, mas também para identificar certa comunidade de heranças e desafios comuns aos países que compõem o continente." (CONCEIÇÃO, ZAMBONI, 2013, p. 423).

É de se notar que a proposta de uma integração latino-americana e "as identidades que ela enseja tem sido abordadas de maneira recorrente desde o processo de independência nas colônias ibéricas." (CONCEIÇÃO, 2015, p. 01). Na atual correlação de forças mundial, conforme Said Lucas de Oliveira Salomón (2012, p.13), a integração entre os países do sul consiste em "uma forma de superar as dificuldades e posicionar-se frente a questões comuns", sobretudo econômicas, em meio a um cenário de acirramento capitalista e ao processo de globalização.

## 1.2. A RELAÇÃO DOS BRASILEIROS COM A AMÉRICA LATINA

No campo das relações sociais e culturais, os brasileiros, de modo geral, resistem a assumir uma proximidade identitária com a América Latina, decorrente da própria formação histórica do país, que legitimou um imaginário social que distanciava o Brasil da região. Possuímos laços culturais que "nos aproximam, fronteiras territoriais com quase todos os países da região Sul continental, temos relações comerciais, migrações entre os países, e destas, os brasileiros são os que menos vão para os demais vizinhos; contudo, temos uma história que mais nos separou que uniu." (SANTIAGO, 2017, p. 120).

Desse modo, pensando na relevância de uma integração social e cultural entre o Brasil e os demais países latino-americanos, Wiliam Carlos Cipriano Barom (2017) aponta a dificuldade em se pensar na ideia de uma "identidade latino-americana", sobretudo no Brasil, que, historicamente, buscou se distanciar dessa identificação. O historiador abandona o uso do termo "identidade latino-americana" em detrimento e em defesa de "sentimento de pertencimento" ou "noção de pertencimento", "que resultam de nosso afastamento da ideia (ou da possível confusão) de que a identidade pudesse ser uma essência, ou de que existiria uma 'latinidade' no interior de cada pessoa ou coisa." (BAROM, 2017, p. 14). Segundo Barom, o conceito e o termo têm sido abordados de maneiras múltiplas e com variadas interpretações, principalmente no campo da literatura, demostrando-se bastante heterogêneo e até mesmo contrastante:

[...] ora representando algo sólido, coletivo (de massa), (inter)nacional, ora como algo fluído, dimensional e individual. Chega a ser entendido

como exclusivamente uma imposição das forças políticas (uma construção do Estado), ou como unicamente uma vontade e uma escolha individual dos sujeitos. Em outros casos, manifesta-se nas pessoas, objetos, culturas ou em lugar nenhum, sendo uma utopia irrealizável, uma obsessão dos discursos integracionistas e das produções acadêmicas. (BAROM, 2017, p. 15-16).

Segundo Leticia Tancredi (2016), as origens do estranhamento mutuo entre Brasil e América Latina podem ser percebidas desde a colonização. Disputando a hegemonia no cenário europeu, Portugal e Espanha, desenvolveram modelos de colonizações distintos, o que acabou criando limites culturais, geográficos e históricos. E, embora, a subjugação que os povos originários sofreram possa ser elemento de identificação entre os povos colonizados, foi um "fato que contribuiu para que o Brasil se desenvolvesse de 'costas para a outra América." (TANCREDI, 2016, p.13).

A historiadora Regina Crespo (2006) localiza nos processos de independências e conformação dos Estados Nacionais os primórdios mais expressivos da formação de uma maneira de pensar a história do Brasil desarticulada do contexto latino-americano. A independência brasileira materializou "a ideia de que pertenciam a um país que havia florescido como um grande e sólido império rodeado por pequenas e conflitivas repúblicas" (CRESPO, 2006, p. 25).

Maria Ligia Prado (2001), em um artigo intitulado "O Brasil e a distante América do Sul", analisa o processo de formação dos Estados Nacionais americanos e o período da instalação da República no Brasil com o objetivo de entender a gênese do distanciamento. A reflexão da autora ressalta o papel desempenhando por intelectuais no processo de formação de um imaginário coletivo que dissociava o Brasil da América do Sul. De acordo com a historiadora, os discursos e interpretações construídos pela intelectualidade da época, sobretudo pelos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)<sup>7</sup>, foram difundidos por instituições oficiais, reiterados em discursos políticos, na imprensa brasileira, em materiais didáticos e, com isso, legitimaram um imaginário social que distanciava o Brasil da América Latina. Segundo Maria Ligia Prado:

<sup>7</sup> O IHGB foi criado em 1838, com a finalidade de coletar documentos e incentivar o Ensino da História do Brasil.

Todos esses autores elaboraram um discurso original — recheado de ideias, imagens e símbolos - que fundou uma interpretação brasileira sobre o mundo hispano-americano. Penso que a repetição continuada dos mesmos argumentos contribuiu para a constituição de um imaginário - que acabou por formar uma memória coletiva - sobre a outra América, dissociando-a, separando-a do Brasil (PRADO, 2001, p. 128).

Assim a autora descreve o intelectual alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, vencedor do concurso "Como se deve escrever a História do Brasil", realizado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB):

Afirmava ele, em 1843 — portanto, quando o Rio Grande do Sul lutava por uma república separatista - em seu artigo, que no Brasil, havia muita gente com "idéias políticas imaturas". Referia-se às idéias republicanas, que ele repudiava. Entendia que se devia escrever a História do Brasil, pensando fundamentalmente nesses republicanos, pois era preciso convencê-los da inexequibilidade de seus projetos "utópicos", da inconveniência dessas discussões e da necessidade "de uma Monarquia em um país onde há um tão grande número de escravos". Para ele, o Brasil apenas começava a entender-se como um todo unido e por isso mesmo, urgia que o historiador procurasse "provar que o Brasil, país tão vasto e rico em fontes variadíssimas de ventura e prosperidade civil, alcançará o seu mais favorável desenvolvimento, se chegar, firmes os seus habitantes na sustentação da Monarquia, a estabelecer, por uma sábia organização entre todas as províncias, relações recíprocas". (PRADO, 2001, p. 128).

Tais interpretações consagravam a singularidade da Monarquia brasileira em contraposição às Repúblicas latino-americanas. Desse modo, no processo de formação do Estado Nacional brasileiro e a decorrente necessidade de construção de uma identidade nacional, a diferenciação com a América Hispânica foi um elemento fundamental. Naquele contexto:

[...] essas interpretações ganharam enorme projeção e foram difundidas nas escolas, nos jornais da Corte e das províncias, nos púlpitos, nos banquetes, nos discursos da Câmara e do Senado. Dessa maneira, foram sendo captadas pela sociedade, contribuindo decisivamente para a constituição de uma certa maneira de se pensar a relação distante entre o Brasil e a América Latina. (PRADO, 2001, p. 129).

Para Aníbal Quijano (2005), a origem desse processo de negação a uma identidade latina, encontra-se na perspectiva e no modo de produzir conhecimento denominado

"eurocentrismo", fruto de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial como novo padrão de poder mundial. "Daqui partiu o processo histórico que definiu a dependência histórico-estrutural da América Latina e deu lugar, no mesmo movimento, à constituição da Europa Ocidental como centro mundial de controle desse poder" (QUIJANO, 2005a, p. 9). Como aponta Quijano:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latinoamericana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, p. 129-130).

Conforme Lucas Said Salomón (2018), o controle da subjetividade, associado aos métodos de controle do trabalho em torno do capital "permitiu a articulação de todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais numa só ordem cultural global em torno da experiência europeia ou ocidental, e isso se deu, em especial, no que se refere à produção de conhecimento." (SALOMÓM, 2018, p. 24). Esse aspecto da "colonialidade" "aplicada a subjetividade e o legado epistemológico do eurocentrismo" (SALOMÓM, 2018, p. 24), é denominado de "colonialidade do saber".

No processo que levou a esse resultado, em primeiro lugar, foram expropriadas as populações colonizadas em benefício do centro europeu; em segundo lugar, foram reprimidas as formas de produção de conhecimento dos colonizados; e em terceiro lugar, forçaram – das mais variadas formas – os colonizados a aprender a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação. (SALOMÓM, 2018, p. 24)

Todo esse percurso a longo prazo desdobrou-se em "uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura" (QUIJANO, 2005, p. 121).

É importante esclarecer que o eurocentrismo é uma prática historiográfica que coloca a história da Europa no centro da história da humanidade. "A partir do 'núcleo civilizacional' Europa, civilizações se erguem e se desmoronam. Povos entram em cena, somente quando os pés europeus adentram e "desbravam" terras, regiões e continente."

(MELO, 2016, p.1). Sob a perspectiva eurocêntrica, como observa Débora de Jesus Melo, os saberes e histórias europeias são tomadas como projetos globais, "criando-se um imaginário dominante do sistema mundo colonial/moderno. Em contrapartida, há uma subalternização de conhecimentos, culturas — tais como a africana, asiática e latinoamericana — que são relegados à invisibilidade, reducionismo e classificações que imputam estigmas"(MELO, 2016, p.16).

Hoje, segundo Trancredi, o discurso de alteridade reproduzido pela elite econômica e social brasileira, também desempenha papel importante na manutenção da não aceitação de uma proximidade com a região. Essas elites, "preferindo uma política externa que priorize as organizações internacionais e as relações com os países desenvolvidos" (TRANCREDI, 2016, p.17), ao manipular o maquinário dos meios de comunicação em massa, veiculam imagens distorcidas e promovem a desinformação sobre nossos vizinhos. É válido frisar, que os meios de comunicação em massa representaram instrumentos privilegiados na transmissão de valores coletivos que contribuem para a legitimação dos discursos vigentes.

Ao manter o controle sobre os grandes meios midiáticos, as informações que chegam para as classes média e baixa pouco falam de América Latina, fazendo com que essas classes incorporem a visão e o discurso elitista acerca desta região. Desta forma, a elite brasileira contribui não só para essa ignorância que temos sobre nossos vizinhos, como para um discurso que por vezes tem um caráter de ódio contra muitos deles (vide polêmica gerada devido a investimentos brasileiros em países como Cuba e Venezuela, por exemplo). (TRANCREDI, 2016, p.17).

Avaliando em que medida as representações construídas pela mídia televisiva se refletem em práticas de identificação/diferenciação com a América Hispânica, Luciano dos Santos (2013), através de uma pesquisa denominada "Livros didáticos e mídia televisiva na construção das representações de América espanhola dos alunos de Ensino Básico do município de Inhumas — Goiás", demonstrou como as representações construídas pela mídia televisiva tem reforçado "a prática dos alunos de verem a América hispânica como um lugar estranho, exótico, atrasado, violento e desprovido de cultura e avanços tecnológicos." (SANTOS, 2013, p.412) Segundo o autor, os alunos entrevistados tenderam a expressar pouco interesse e pouca identificação com a região: "Quando

perguntados sobre o que conheciam a respeito da América espanhola, [...] afirmavam que não tinham muito interesse em visitar os países que viam na televisão, pois havia muitas guerras, sequestros, mortes, bandidos e fome." Santos observa que os países de maior veiculação na mídia, "Venezuela, Colômbia e Cuba foram os países pelos quais os alunos apresentaram maior aversão. (SANTOS, 2013, p.412).

Nesse sentido, Santos ressaltou ainda que os temas das informações fornecidas pelos estudantes dialogavam diretamente com o que era apresentado na mídia no período da pesquisa: "[...] de 2005 a 2007 não era muito raro serem veiculadas notícias que relacionavam os países hispano-americanos a questões de drogas, violência e vontade da população de deixar seus países." (SANTOS, 2013, p.413). Em contrapartida, observou a tendência dos estudantes de se identificarem com elementos da cultura estadunidense. Desse modo, conclui:

Por essa perspectiva, percebeu-se que as representações construídas pela mídia televisiva, de um mundo moderno e sofisticado ligado aos Estados Unidos e, em contrapartida, de um mundo atrasado, violento e "sem cultura" ligado à América espanhola, sem outra visão apresentada por professores, livros e/ ou acesso dos discentes a outros veículos de transmissão de conhecimento e informação, tornaram-se hegemônicas e, logo, levaram a práticas de repulsão e diferenciação com relação à América espanhola.(SANTOS, 2013, p. 413)

A pesquisa de Santos explicita aspectos centrais da consolidação do discurso histórico de discriminação sobre a região. Podemos perceber que elementos como "atraso" e "subdesenvolvimento", presentes nas falas dos alunos entrevistados pelo autor, são ferramentas explicativas utilizadas para se pensar a América Latina que remontam ao período de formação do Estado Nacional brasileiro:

Noções antigas como a de 'Brasil império', com pretensões no Rio da Prata e empreendedor de fortes laços com os EUA ainda não foram totalmente apagadas, e alinhadas com o peso político e econômico do país em relação aos seus vizinhos, contribuem até hoje para a manutenção de algumas desconfianças de um "subimperialismo" brasileiro, que pode ser considerado um dos obstáculos a maior consolidação da integração regional. (TRANCREDI, 2016, p.16)

A educação básica brasileira, de modo geral, também tem uma parcela de responsabilidade na manutenção desse afastamento, pois "a oportunidade de

contextualizar as similitudes históricas e culturais que o Brasil possui com seus vizinhos não é aproveitada. O jovem brasileiro sai da escola tendo aprendido tudo sobre a história e a cultura europeias, mas nada sobre o restante da América Latina" (TRANCREDI, 2016, p.17).

Geralmente encontram-se visões estereotipadas e negativas sobre a região que, conforme foi observado por Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Morais (2005), são reforçadas pelos próprios livros didáticos. A esse respeito os autores demonstram que:

A História da América, nos livros didáticos, carrega uma cicatriz, difícil de ser apagada, que vai de Cortés a Bolívar, de Pizarro a Hidalgo, surgindo como sombra na imagem fantasmagórica de Pinochet. O espectro dessa marca parece conceder a todo o continente uma imagem de sujeição, de autoritarismo e de incapacidade de livrar-se da condição de colônia. Em nossos manuais escolares aparece a terra onde o massacre ocorreu; em que culturas e sociedades foram mortas a golpes de espada, lugar de veias abertas, pronto para receber a violência e a dominação estrangeiras, o continente vitimado. (FERNANDES, MORAIS, 2005, p. 145)

As reflexões apresentadas sobre a origem no nome "América Latina" e o percurso histórico da relação político-cultural do Brasil com a América Latina pretendeu apresentar as bases de um problema identitário de longa duração. Observa-se que, apesar da autonomia política do Brasil, a pouca importância atribuída ao seu pertencimento à região, reforça determinados valores políticos, culturais e econômicos que favorecem a identificação com a Europa ou os Estados Unidos, em detrimento de ações conjuntas voltadas para o aprofundamento da soberania dos países latino-americanos nas relações geopolíticas internacionais. Entendemos que explorar e identificar as diversificadas facetas da constituição desse problema, é fundamental para sua compreensão e propostas de formas de como superá-lo.

# 1.3. OS (DES)CAMINHOS DA HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

A História, como disciplina escolar, foi criada a partir do século XIX embasada nas tradições de pensamento europeu. No período em questão, o Brasil vivenciava o processo de estruturação do Estado Nacional. Nesse cenário, vários recursos foram mobilizados para a consolidação de uma identidade nacional que pudesse agregar os

cidadãos em torno da ideia e nação, dentre os quais a escola foi um dos espaços centrais. Os modelos teóricos utilizados para pensar o currículo correspondiam a projetos políticos dominantes no país. Desse modo, "a História escolar tinha, naquele momento, como uma de suas finalidades principais contribuir para a constituição de uma identidade nacional moldada sob a ótica eurocêntrica". (BITTENCOURT, 2005, p. 6).

Tais concepções regeram o currículo do Colégio Pedro II até meados do século em questão. "O Colégio Dom Pedro II, fundado na capital do Império, constituiu-se, no século XIX, no referencial para elaboração dos Programas de Ensino e materiais didáticos." (KALIL, 2011, p.37). Ou seja, esta instituição de ensino servia de padrão e estabelecia os alicerces curriculares para as demais escolas do país.

A História ensinada nas escolas secundárias era denominada de "História Universal e Sagrada". A História do Brasil, nesse contexto, "acompanhada pela Geografia ou Corografia do Brasil, possuía uma carga didática extremamente reduzida se comparada à reservada à História Universal e Sagrada, sendo limitada às aulas das últimas séries do nível secundário." (BITTENCOURT, 2005, p. 7).

Privilegiava-se o ensino da história universal, que toma a História da Europa como central para o desenvolvimento da História de diferentes lugares seguindo o esquema quadripartite: "História Antiga", "Idade Média", "Moderna" e "Contemporânea". Essa é a mesma organização da narrativa histórica que predomina no currículo da disciplina hoje, apesar dos debates e propostas para modificar o sentido eurocêntrico do Ensino.

O Ensino de História da América, do mesmo modo, foi alicerçado sobre os mesmos pilares, estando diluída nos estudos da História Universal e da História do Brasil. "Identidade, nacionalismo e civilização foram as concepções que nortearam os conflitos em torno da seleção da temática americana na cultura escolar, ora incluindo, ora excluindo um pensar sobre os povos americanos"(DIAS, 1999, p. 36)

Conforme Thamar Kallil (2011), nos Programas Curriculares elaborados pelo Colégio Pedro II, a temática "América", até, pelo menos, o Programa de 1850, figurava como conteúdo de Geografia não constituía um tópico independente, mas ligado à Geografia do Brasil. Foi somente na proposta curricular elaborada para o ano de 1956 que percebe-se a introdução de conteúdos relacionados à História da América, ainda assim, de forma restrita.

O quadro a seguir permite-nos observar quais foram conteúdos de História das Américas propostos no ensino secundário<sup>8</sup> até meados do século XIX, foi organizado pelos historiadores Léia Adriana da Silva Santiago, Serlei Maria Fischer Ranzi, Marco Antônio de Carvalho e Maria Esperança Fernandes Carneiro (2016).<sup>9</sup>.

### **Quadro 1** – Propostas curriculares de 1856 a 1878

#### 1856

4º ano: História Moderna:— México e América Central: Época de sua independência; série de suas administrações e revoluções. — América do Sul: Geografia da América do Sul antes de suas revoluções para a independência; geografia sucessiva até o estado atual — Seus principais governos, guerras e tratados.

#### 1858

4º ano: História Moderna: Estados Unidos: Guerra do México 1846-1848. México e América Central: época de sua independência; série de suas administrações e revoluções. América do Sul: Geografia da América do Sul antes de suas revoluções para a independência; geografia sucessiva até o estado atual – seus principais governos, guerras e tratados.

#### 1877

5º ano: História Moderna: Descobrimentos marítimos dos europeus. A América e o Brazil. História Contemporânea:— Governo do General Rozas na Confederação Argentina. Governo de França e de Lopes no Paraguai. — Guerra do México — Guerra do Paraguai.

#### 1878

7º ano: História do Brazil: Descobrimento da América por Cristóvão Colombo. 5º ano: História Contemporânea: Emancipação das Colônias espanholas; Guerra do México.

<sup>8</sup> No Brasil o ensino secundário corresponde a atual segunda metade do ensino fundamental, iniciada no sexto ano e ao Ensino Médio. É voltado para alunos com idades, aproximadas, entre 13 e 18 anos.

<sup>9</sup> Os autores organizaram a tabela com base no levantamento realizado por Vechia e Lorenz (1998), os resultados apresentados foram embasados no recolhimento de documentos elaborados pelo Colégio Pedro II.

#### Fonte:(SANTIAGO, RANZI, CARVALHO, CARNEIRO, 2016, p. 138)

Os autores observam que há um tema central que transitou em todas as propostas apresentadas: "a transformação das antigas colônias em Estados Nacionais". Nota-se também a preocupação com os aspectos políticos dos conteúdos selecionados para serem veiculados. "Temas como 'descobrimento' da América, conflitos na região do Prata, processos de independência e Guerra do Paraguai estiveram presentes em quase todos os currículos." (SANTIAGO, RANZI, CARVALHO, CARNEIRO, 2016, p. 138)

Para Kallil, apesar da proposta de 1956 apresentar conteúdos relacionados com a História da América, não havia conexão entre eles e o continente, suas abordagens eram somente geográficas e descritivas. Sobre a relativa ausência do tema nessas prescrições, o autor afirma:

Esse quase total silenciamento do Ensino da História da América nas escolas brasileiras no século XIX, verificado pelos documentos, denota a postura do Império brasileiro face ao continente americano, ou seja, a preocupação era manter a ligação com a Europa em todos os setores, até porque o nosso sistema político, era ímpar no continente americano e se aproximava dos sistemas europeus. (KALIL, 2011, p.40).

Como mencionado anteriormente, os programas escolares expressavam concepções disseminadas pela intelectualidade da época. A historiografia produzida pelos membros do IHGB forjaram uma linhagem interpretativa de pensar a História no interior das escolas que desarticulava e distanciava o Brasil das demais nações latino-americana Nesse sentido, Prado aponta as interpretações históricas de Francisco Adolfo Varnhagen, visconde de Porto Seguro e sócio emérito do IGHG:

Von Martius e Varnhagen eram "autoridades" cujos textos se legitimavam por essa mesma condição; o primeiro, "grande sábio alemão" e o segundo, historiador consagrado que "provava" o que dizia pela pesquisa em documentos "verdadeiros". Esses ideólogos do Império, que escreveram a história oficial do Brasil defendiam a monarquia que se opunha às "repúblicas caóticas" da parte espanhola. Dessa maneira, estava clara a diferença que se devia estabelecer entre "nós" e "eles", entre o Brasil e os demais países da América do Sul, onde campeavam a desordem, a desunião e a fragmentação, todas alimentadas pelas idéias republicanas. O Brasil, em oposição, era forte, unido e, portanto, poderoso. (PRADO, 2001, p. 130).

Nas primeiras décadas da instalação do regime republicano, assistiu-se a um confronto entre setores da intelectualidade brasileira encarregados da redefinição da organização educacional. (BITTENCOURT, 2005, p. 7). Manoel Bonfim foi uma das poucas vozes que divergiram das ideias difundidas pela intelectualidade do período. Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro e defensor da ampliação do Ensino de História da América, chamou a atenção para a necessidade de repensar a História do Brasil a partir do contexto latino-americano. Bonfim era crítico das visões degenerativas que os europeus reproduziam sobre o continente, alegando a ignorância e os interesses econômicos desses pela região. Com seus esforços reflexivos "[...] dessacralizou mitos e utopias arraigadas no imaginário brasileiro, apresentou uma interpretação crítica da política externa brasileira, glorificada pelos construtores da memória nacional" (CAPELATO, 2000, p. 297).

Segundo Circe Bittencourt (2005), não foi por acaso que "ampliaram os conteúdos da História americana no interior de uma 'história da civilização' e de forma mais contundente, houve a proposta de se introduzir mesmo no ensino primário o ensino de História da América." (BITTENCOURT, 2005, p. 7). Foi nesse contexto que surgiu o primeiro manual didático brasileiro de História da América, escrito por Rocha Pombo<sup>10</sup>. O manual apresentava sugestões de caminhos possíveis para serem seguidos "pela recente república que finalmente se inseria no mundo do republicanismo americano, liberto da escravidão e que deveria se preocupar com seu papel frente ao imperialismo europeu e reconhecer a mestiçagem de seu povo como portador de um novo tipo de 'civilização'." (BITTENCOURT, 2005, p. 7)

Contudo, essa abordagem não se consolidou nas escolas brasileiras, tão pouco, obteve aceitação. A versão dominante continuava sendo aquela centrada em uma perspectiva eurocêntrica, baseada na História da Civilização criada pela raça branca, "marcada pela visão defendida pelo historiador Seignobos<sup>11</sup>, que influenciou os textos didáticos nacionais em torno do grande tema 'Civilização e Progresso'." (DIAS, 1999, p. 44)

<sup>10</sup> O "Compêndio de História da América", escrito por Rocha Pombo, foi ganhador do concurso promovido pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro, cuja primeira edição é datada de 1899. (BITTENCOURT, 2005)

<sup>11</sup> Charles Seignobos (1854-1942) foi um historiador francês especializado na III República Francesa, considerado e um dos líderes da "Escola Metódica" da história na França.

Com as Reformas Educacionais de Francisco de Campos, em 1931, e, posteriormente, a de Capanema, de 1942, ocorreu uma ampliação dos conteúdos históricos. Ambas as Reformas aconteceram durante o Estado Novo (1937-1945) e, desse modo, em consonância com os ideários nacionalistas e patrióticos defendidos pela ditadura. Em relação ao lugar do Ensino de História da América Latina nessas reformas, Dias pondera:

A necessidade de construção de uma identidade latino-americana foi incompatível com o apogeu do nacionalismo no Brasil nas primeiras décadas deste século, condicionando de certa forma as mudanças verificadas no interior do ensino de História no curso secundário no Brasil. Na Reforma Capanema a história da América praticamente desaparece dos programas oficiais de ensino, [...], enquanto a História do Brasil é criada como disciplina autônoma no ensino secundário.. (DIAS, 1999, p. 44)

Ainda conforme Dias, a História da América Latina perde espaço no currículo, para dar lugar à História do Brasil, "tendo em vista a necessidade de implementar, através da escola secundária, os valores nacionalistas construtores da nação brasileira." (DIAS, 1999, p. 44). O quadro abaixo demonstra como no currículo do programa de 1931, houve um deslocamento dos conteúdos relacionados à História da América Latina para os estudos acerca da História do Brasil:

#### **Quadro 2** – Proposta curricular de 1931

2ª série: História da América e do Brasil: O descobrimento da América e do Brasil; Duas grandes civilizações americanas desaparecidas: a aztecas e a inca; Os conquistadores e a formação do império colonial espanhol; Os libertadores hispano-americanos; A guerra cisplatina e a independência do Uruguai; Os grandes caudilhos hispano-americanos; Juarez e o patriotismo mexicano; Os grandes vultos militares da guerra do Paraguai; A guerra hispano-americana e a independência de Cuba.

3ª série: História da América e do Brasil: Os mais antigos vestígios do homem americano; Hipóteses sobre o povoamento da América; As grandes civilizações desaparecidas: a azteca, a maia-quiché, quichua.

4ª série: História da América e do Brasil: Os processos coloniais dos espanhóis: a redução, o repartimento e a encomenda; Os agentes reais: o adelantado e suas funções, encomendeiros e missionários; A administração colonial espanhola: a Casa de Contratação e o Conselho das índias: os vice-reis, os capitães-generais e os governadores; A justiça colonial: as audiências, as alcaides maiores e corregedores; O regime financeiro: tributos e taxas; Vilas e cidades da América espanhola, os cabildos. 5ª série: História da América e do Brasil: As lutas de independência da América Latina: seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares; as negociações diplomáticas e o reconhecimento da independência da América Latina; A anarquia e o caudilhismo: os ensaios de organização política na América espanhola; Os conflitos internacionais na América do Sul: as guerras do Pacífico e do Prata; Os desenvolvimentos social, político, religioso e cultural da América espanhola. A América dos nossos dias: seus problemas mais importantes.

Fonte: (SANTIAGO, RANZI, CARVALHO, CARNEIRO, 2016, p. 141)

Santiago, Ranzi, Carvalho e Carneiro concluem, a partir desse levantamento, que, assim como nas propostas anteriores, os temas permanecem centrados no período colonial e na pré-independência e com enfoque em questões políticas. Entretanto, a proposta de 1942 sinalizou para alguns conteúdos com questões administrativas e sociais:

Já o programa de reforma de 1942 define nove unidades temáticas sobre o mundo moderno e o contemporâneo, sendo que cinco dessas contemplam conteúdos da América. Nelas, os conteúdos sobre a América Latina são intitulados: Os indígenas americanos; A conquista e a colonização; A escravidão negra; a Independência das Nações Latinas da América; As nações Latinas da América: principais vultos e episódios; As democracias americanas: os maiores vultos e episódios; Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre; A Guerra do Paraguai: causas; principais vultos e episódios. (SANTIAGO, RANZI, CARVALHO, CARNEIRO, 2016, p. 141)

Com o fim do Estado Novo, a partir de 1951, o Ensino de História da América tornou-se obrigatório para a 2° série ginasial. Dentro do contexto pós-guerra ocorreu a aproximação do Brasil com os Estados Unidos, a partir de então, os estudos da História dos Estados Unidos ganharam destaque na grade curricular da educação brasileira. "No

Programa, a centralidade do estudo da América Latina se relaciona diretamente ao Ensino dos Estados Unidos da América, dada a condição mundial e a lógica de controle e domínio norte-americano nas nações do sul do continente." (KALIL, 2011, p. 48).

A História da América e a História do Brasil se configuraram em eixos diferentes no currículo, o que, segundo Bittencourt, "não possibilitava um estudo sincrônico e, portanto, de difícil entendimento da inserção do Brasil em uma história americana. Restava a possibilidade dos alunos apreenderem o sentido de uma identidade latinoamericana à qual o Brasil não pertencia. (BITTENCOURT, 2005, p. 4)

Nas décadas de 1960 e 1970, durante a Ditadura Militar, a História Americana passou por um período de ausência nas propostas curriculares. Conforme Bittencourt, é somente na década de 1980 que o estudo da história americana é retomado. Como observa a autora, diante das transformações que ocorreram no cenário político e econômico mundial e nacional no final do século passado, o Ensino de História da América Latina passou por uma redefinição:

Tratava-se de entender a inserção do Brasil no sistema capitalista e seu alinhamento junto aos países "subdesenvolvidos". Eram criadas identidades econômicas que situavam as semelhanças do processo histórico de toda a região denominada América Latina sob as categorias interpretativas que opunham "países desenvolvidos" e "países subdesenvolvidos", "países do 1º mundo" e "países do 3º mundo". O imperialismo norte-americano possibilitava concepções de uma América Latina atrasada por uma outra América, rica e dominante. As interpretações baseadas nas teorias de dependência penetraram na produção didática destinada para alunos do então denominado 2º grau. (BITTENCOURT, 2005, p. 4)

O contexto de redemocratização acarretou mudanças políticas, sociais e, consequentemente, educacionais no país. Nesse período, novos padrões de relacionamento internacional começaram a se delinear tendo em vista o fortalecimento da economia. Regiões consideradas periféricas começaram a se inserir no processo de globalização. Foi nesse cenário que aconteceu a criação do MERCOSUL, em 1991.

Assim, no decorrer dos anos de 1990, os propósitos do ensino de História da América "passaram a integrar o conjunto de temas em fase de consolidação que remetem

à constituição de identidades múltiplas, muitas delas ligadas aos projetos econômicos e políticos que buscam saídas para os países latino-americanos dentro do atual estágio do capitalismo." (BITTENCOURT, 2005, p. 14).

Diante disso, conforme Adriana Soares (2012), a necessidade de uma integração mais ampla (social e cultural), não restrita a área econômica, estimulou a criação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). Este tinha a finalidade de desenvolver uma educação integracionista em toda a região, através da negociação de políticas públicas, da elaboração e implementação de programas/projetos conjuntos e da promoção de encontros de pesquisadores do ensino de História. A autora escreve que a partir dos debates ocorridos nos encontros desses estudiosos, houve o consenso de que os conteúdos referentes à América Latina no ensino de História dos países que são parte do MERCOSUL deveriam:

[...] valorizar o que existe de comum em suas trajetórias, para permitir a identificação de traços identitários comuns, favorecer o processo de integração regional e possibilitar um enfoque histórico centrado na América Latina, em que a "inclusão" de conteúdos no interior de uma história geral fosse realizada, para além do ponto de vista da Europa. Com isto, como eixos comuns para o desenvolvimento dos conteúdos históricos específicos em cada país, foram definidos os estudos da história das sociedades e das culturas indígenas americanas, da diversidade cultural e dos aspectos comuns, da construção da democracia e do processo de integração na região. (SANTIAGO, 2012, p. 120).

No discurso proferido, na abertura do IV Seminário Regional sobre o Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL, realizado em 1997, a professora Iara Prado (1997), ex-Secretária de Educação Fundamental, levantou a seguinte questão:

À ideia de mercado comum, que deu início ao Mercosul, nos moldes da União Europeia, agrega-se a necessidade da construção de um espaço físico, social e culturalmente integrado. E nesse sentido o papel da escola é fundamental. E, dentro da escola, é especialmente por meio do ensino da história e da geografia que podemos introduzir a formação, tão importante, da consciência cidadã e da consciência de tempo, espaço e fato histórico. Espaço que transcende a esfera do mercado e dos interesses econômicos e que, no contexto do Mercosul, deve ser o lugar em que toda a sociedade pode interagir em busca de sua identidade (PRADO, 1997, p.07).

Motivados por tais prescrições, alguns projetos nacionais com o interesse de renovação do Ensino sobre a região foram sendo implantados por todo o país. Said Lucas Salomón (2012) destaca o exemplo da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), proposta em 2007, pelo então Ministério da Educação e que começou a funcionar em 2010, na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná. Essa instituição tem como objetivo, de acordo com Salomón, atender professores, estudantes e pesquisadores, especialmente dos países que compõe o MERCOSUL. "Sua missão institucional é a de formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina." 12

Outra iniciativa interessante refere-se a uma experiência realizada no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2003, professores da instituição com a intenção de superar o desconhecimento que os brasileiros têm da América Latina, ofertaram aos seus alunos uma disciplina de História denominada "Estudos Latino-Americanos (ELA)". O propósito era "estimular o rompimento dos estereótipos e preconceitos existentes a respeito de 'si' e do 'outro' latino-americano". (CONCEIÇÃO, 2011, p.174.). O Colégio de Aplicação da UFSC é a única instituição educacional brasileira que tem "Estudos Latino-Americanos (ELA) como disciplina autônoma na grade curricular obrigatória do Ensino Fundamental e Médio". (CONCEIÇÃO, 2011, p.176.)

De acordo com Barom (2018), o projeto do Mercosul Educacional se insere num cenário político oposto ao atual, em meio ao acontecimento do regionalismo político enquanto fenômeno do capitalismo, e que na região encontrou forte e recente respaldo via alinhamento à esquerda dos países latino-americanos.

Na época, décadas de 80, 90 e, especialmente, 2000, refletir sobre a integração regional e a identidade latino-americana, dizia respeito ao entendimento e melhor ajustamento das relações comerciais e das ondas migratórias, no caso brasileiro, notadamente nas zonas de fronteira, que estavam aumentando a aproximação entre as pessoas, histórias, culturas e ideias. (BAROM, 2018, p. 542).

-

<sup>12</sup> Informação retirada do site da UNILA: <www.unila.edu.br/conteudo/institucional>. Acessado em: 12/03/2019

Nos dias atuais, frente aos acontecimentos recentes da história política no Brasil, o alinhamento do governo a ideias da extrema direita, "fica um tanto nebuloso e obscuro afirmar a continuidade ou ruptura destes projetos regionais." (BAROM, 2018, p. 542). Desse modo, a fim de diagnosticar o quem tem sido veiculado acerca da História da América Latina para ser ensinado na educação básica hoje, nos debruçaremos sobre analise do currículo, especificamente do Maranhão, nas páginas seguintes. A análise será alicerçada nas "Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino", documento que define o conjunto de competências e conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa da Educação Básica maranhense, no trabalho, dialogaremos somente com a parte da etapa do Ensino Médio. Ademais, avaliaremos a maneira com a história é apresentada também em livros didáticos adotados por escolas públicas do estado. Esperamos que os resultados obtidos possam apontar caminhos que nos auxilie a embasar a construção de propostas de abordagens sobre o tema.

#### 2. A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NO CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS MARANHENSES

Neste capítulo, pretende-se construir uma reflexão sobre o que tem sido ensinado sobre a História da América Latina no currículo escolar do Maranhão. Para tanto, analisaremos, primeiramente, as "Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino", atualmente em sua terceira edição, editada em 2014. Em seguida, demonstraremos como os livros didáticos adotados em escolas da rede pública maranhense abordam a temática, problematizando a contribuição desse material para uma perspectiva histórica do Brasil integrado com a América Latina.

## 2.1. O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NO CURRÍCULO ESCOLAR MARANHENSE

Nosso olhar para o currículo prescrito para o sistema de ensino maranhense parte de alguns pressupostos que precisam ser esclarecidos. Com Santiago, entendemos que as "propostas curriculares podem ser consideradas as bases que resguardam o que foi selecionado da cultura, para ser transmitido no interior da escola." (SANTIAGO, 2012, p. 124). Tais propostas funcionam como norte, legitimam e padronizam conteúdos básicos, bem como, sistematizam estratégias de ações para o ensino escolar. No entanto, não se limitam a uma prescrição de conteúdos, são fruto de um jogo de negociações, "[...] aqui se entrecruzam prática de significação, de identidade social e poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social educacional. Aqui se tratam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por decisão." (SILVA, 2006, p. 29)

O currículo representa a manutenção de determinadas visões e concepções de mundo, homogeneizando diversos discursos culturais, históricos, sociais e políticos, e tendendo a forjar um consenso sobre eles, a fim de apresentar uma grade de conteúdos sólida, determinando visivelmente o que deve ou não pode ser ensinado. As diretrizes curriculares estão atreladas à realidade cultural e às práticas políticas da sociedade que as produziu baseada em problemáticas impostas por um dado contexto, portanto, são produtos de seu tempo.

Desse modo, o currículo, deve ser compreendido enquanto veículo de ideologias e valores de uma cultura em determinada sociedade. Por isso, também pode ser considerado como "lugar de memória", ou seja, "aqueles lapsos de memória selecionados em função de um determinado fim, para demonstrar não uma continuidade, mas, uma ancestralidade. [...]. Ela é selecionada com vistas a criar alguma noção, como pertencimento ou identidade, por exemplo" (SOUSA, 2013, p. 170).

As "Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino" do Maranhão, atualmente em sua terceira edição datada de 2014<sup>13, resultaram</sup> da parceria entre a Secretária de Estado da Educação (SEDUC) e o Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O intuito era melhorar os indicadores educacionais das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>14</sup>. As Diretrizes Curriculares Estaduais representam:

um documento que norteia o trabalho pedagógico, estabelecendo padrões de aprendizagem e de ensino a serem alcançados por todas as escolas da Rede Estadual e as que integram o regime de colaboração em toda sua diversidade, o que envolve tanto o ensino regular da Educação Básica como as especificidades da Educação Indígena, Quilombola e de Comunidades do Campo, quanto às modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos. (SEDUC, 2014, p. 10)

O texto do documento aponta o currículo como elemento determinante para embasamento de práticas pedagógicas nas escolas que possibilitem a inversão do quadro de baixos índices educacionais do Estado. Nesse sentido, institui que as escolas reconstruam "suas Propostas Pedagógicas, que incluem os planos de ensino e planos de atividades docentes, a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais, de forma que a identidade educacional da Rede seja possível sob o ponto de vista do alinhamento curricular proposto." (SEDUC, 2014, p. 11)

\_

<sup>13</sup> Essas Diretrizes Curriculares coexistem e complementam normas nacionais que visam, do mesmo modo, nortear a elaboração curricular e as práticas pedagógicas no contexto do sistema educacional, tais como as Diretrizes Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

<sup>14</sup> Os objetivos das Diretrizes Curriculares são: "a) a elevação do nível de aprendizagem dos alunos; b) a universalização da matrícula do ensino médio; c) a redução do analfabetismo; d) a melhoria da gestão institucional e) a institucionalização do regime de colaboração." (SEDUC, 2014, p. 9)

A organização curricular conforme as Diretrizes Curriculares do Estado divide as áreas do conhecimento orientadas pelo objetivo de promover determinadas competências. (SEDUC, 2014, p. 30). Cada área, por sua vez, desdobra-se em componentes curriculares com seus objetivos específicos, que devem ser articulados entre si. "Assim, as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino definem a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir de quatro áreas de conhecimento, desdobradas em disciplinas" (SEDUC, 2014, p. 31), são elas:

- a) Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias;
- b) Matemática e suas Tecnologias;
- c) Ciências Naturais e suas Tecnologias;
- d) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

De acordo com o texto do documento, tal organização visa a integração e a interdisciplinaridade entre as disciplinas, que são apresentadas como "recortes" dos conhecimentos científicos com objetos e saberes específicos, portanto, essa forma de organização não exclui nem dilui os componentes disciplinares nas áreas de conhecimento. "Disciplina aqui é entendida enquanto conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano de ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos das matérias." (SEDUC, 2014, p. 31)

A História, enquanto componente disciplinar, encontra-se na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O Ensino de História é concebido como exercício para problematização da vida social, que deve possibilitar ao estudante em perceber as relações existentes entre os fatos históricos e as interferências humanas sob eles, buscando: "Este componente curricular objetiva estimular nos estudantes a percepção de que são sujeitos históricos, cientes de que suas atitudes interferem na realidade e que, a partir da análise crítica das experiências históricas, é possível (res) significar a sociedade." (SEDUC, 2014, p. 31)

O texto enfatiza a importância de se comparar as semelhanças e diferenças dos acontecimentos históricos de forma crítica, trançando diálogos entre o passado e presente Tais aprendizagens são pertinentes para o Ensino de História da América Latina, pois podem contribuir para a discussão da concepção do "eu", do "outro" e do "nós" latinoamericano:

[...] identificar relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber diferenças e semelhanças, conflitos/contradições e solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma analítica e crítica frente ao presente e buscar as relações possíveis com o passado. (SEDUC, 2014, p. 67)

Pensar a história da América Latina de forma comparada é fundamental para que os estudantes construam afinidades a partir da compreensão dos laços históricos que unem os países da região. Assim como desenvolver o senso crítico em relação a fatores como desigualdades, conflitos e relações de poder presentes no contexto histórico latino-americano são essenciais para desconstrução de estereótipos e generalizações que favorecem a manutenção do distanciamento do Brasil com o continente.

Como observa Juliana Pirola da Conceição, os esforços para a construção da identidade latino-americana não devem passar pelo apagamento das diferenças, em nome de uma essência integradora. A unidade que devemos buscar é a unidade de projetos coletivos. "Isso só se torna possível a partir do entendimento de que, apesar das particularidades da história de cada país, de cada região, de cada grupo social, a América Latina partilha uma história comum, que é diferente da dos demais continentes/nações" (CONCEIÇÃO, 2014, p.10). Desse modo, se torna importante comparar, pois "a partir da pluralidade e das diferenças temporais e espaciais, que são terrenos por excelência da pesquisa histórica, respeitando as singularidades dos seus campos de estudo, ao mesmo tempo em que tece as redes das imbricações, das aproximações, das semelhanças e das rupturas" (SANTIAGO, 2012, p.19).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Maranhenses fornecem respaldo para estudo que supere a tradição de um Ensino de História que sempre buscou isolar os processos históricos brasileiro das demais nações latino-americanas, que rejeita sistematicamente as diversas e amplas relações existentes entre os países que compõe a região. Tal qual está no texto, a partir de um olhar crítico para esses processos históricos, será possível (res) significar a sociedade. Nesse sentido, a contextualização das relações existentes poderá ser útil para que o aluno compreenda, por exemplo, que a ausência de

interesse pela região geopolítica da qual fazem parte, a América Latina, pode ser fruto da incorporação de uma memória coletiva formada por discursos históricos e socialmente construídos que tenderam a criar um sentimento de rejeição pela região, e aproximação com outras sociedades consideras mais desenvolvidas.

Os conteúdos do componente curricular História que serão obrigatoriamente referência para os conteúdos básicos a serem componentes do planejamento do professor, são:

Relações sócio-históricas e linguagens históricas: relações sujeito – sociedade: permanências e rupturas na história , construção do conhecimento histórico: cidadania, solidariedade, ética e legislação fontes historiografia e saber histórico relações de saber poder nos processos e legislação, fontes, historiografia e saber histórico, relações de saber-poder nos processos históricos que definiram continuidades e descontinuidades e influenciaram o mundo contemporâneo, produção e uso de tecnologias na construção do conhecimento histórico. (SEDUC, 2014, p. 67)

Esses conteúdos deverão ser pensados pelos professores a partir de uma matriz curricular estruturada em quatro aspectos pelas Diretrizes: o que deverá ser aprendido; o que deverá ser ensinado; como deverá ser ensinado; o que deverá ser avaliado. "As matrizes disciplinares expressam, de modo claro e objetivo, a quantidade e a qualidade do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado nas escolas, possibilitando com isso que o trabalho pedagógico se faça de forma interdisciplinar e transversal." (SEDUC, 2014, p. 37).

Quadro 3 - Matriz Curricular da Disciplina História - Ensino Médio

O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO	O QUE DEVERÁ SER ENSINADO	COMO DEVERÁ SER ENSINADO	O QUE DEVERÁ SER AVALIADO
<ul> <li>Interpretar fontes históricas acerca de aspectos da cultura;</li> <li>Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.</li> </ul>	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade – Cultura material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial.	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade – Cultura material e imaterial; Visitas a museus ou outros espaços culturais patrimônio e diversidade cultural no de modo que suscite curiosidade nos alunos, Brasil. Conflitos entre europeus e estimulando pesquisas e reflexão crítica. Indígenas na América colonial.	A interpretação histórica das fontes documentais acerca de aspectos da cultura e da memória das sociedades humanas.
- Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos; - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.	A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A resistência negra no Brasil e no Maranhão. O negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e aformação sociocultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.	Exposição cultural, destacando as influências africana, indígena e européia na formação do povo brasileiro.	As manífestações culturais do presente aos seus processos históricos, identificando sua diversidade e o patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
<ul> <li>Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social;</li> <li>Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais.</li> </ul>		Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado – Cidadania e Elaboração de painéis demonstrando a democracia na Antiguidade; Estado e evolução das técnicas de produção humanas direitos do cidadão a partir da Idade e as diferentes formas de interação do Moderna; democracia direta, indireta e homem com o meio em variados contextos. representativa. Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.	Os processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais; As transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.
- Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.	Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial. As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.	Desenvolvimento das capacidades de leitura, reflexão e escrita – objetivo central deste programa curricular, partindo de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência coletiva.;  Estímulo a pesquisas e leituras de imagens para registrar e comparar mudanças no tempo e no espaço.	O papel dos meios de comunicação na construção da vida social; As lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.
- Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades; - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades e identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.	Gupos socials em conflito no Brasil Imperial e a construção da nação; Características e transformações das Promoção estruturas produtivas – Diferentes formas salientem de organização da produção: escravismo contextos antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo esuasdiferentes experiências.	de pesquisas e debates que a participação popular em históricos específicos.	A cidadania e a democracia na organização das sociedades; Estratégias que promovam formas de inclusão social.

Fonte: Diretrizes Curriculares. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão- SEDUC (2014, p. 70)

No que se refere ao Ensino de História da América Latina, nas orientações "do que deverá ser ensinado", o quadro demonstra que o tema aparece relacionado ao estudo da colonização dos países americanos e seus processos de independência. A proposta de ensino veiculada para o primeiro subtema se encontra articulada ao contexto da chegada

dos europeus e uma história latino-americana que inicia com a intervenção nela dos europeus.

Embora o texto enfatize a importância da história das sociedades e culturas indígenas e africana para a constituição da sociedade brasileira, nada é citado em relação a abordagem dessas culturas dentro do contexto americano. O tema é pensado somente pelo viés político, através da indicação do estudo da escravidão e dos processos de resistência desses povos no continente.

Em termos gerais, constatamos que são poucos os precedentes abertos pelo documento referentes ao Ensino de História da América Latina. As Diretrizes apresentam de maneira bastante ampla e genérica os conteúdos que deverão ser abordados em sala de aula. Desse modo, é preciso atentar para o papel do professor como o mediador do que foi estabelecido para ser ensinado e do que será ensinado efetivamente. Conforme Marcos Silva e Selva Guimarães (2014), a construção social do currículo, envolve não somente o escrito, pré-ativo, mas também o vivido, ativo, praticado em sala de aula e, sendo assim, "revela não apenas aceitação, mas resistências, tensões configuradas no cotidiano da sala de aula e da escola." (SILVA, GUIMARÃES, p. 51, 2012)

Na ausência de Diretrizes Curriculares que contemplem a preocupação de ensinar a história do Brasil integrada com a História da América Latina, esta proposta depende do interesse dos professores e de seu capital intelectual. A formação dos professores é um obstáculo que precisa ser considerado embora a problematização dessa questão não corresponda aos objetivos da pesquisa.

Na pesquisa de Iniciação Cientifica intitulada "Temas e prática de Ensino da História da América Latina na UEB Paulo VI", buscamos traçar um quadro de como o Ensino de História da América Latina expressava-se nas leituras realizadas sobre a América Latina pelo corpo discente e docente do Colégio Aplicação da UEMA. Por meio desse trabalho, observamos como a formação acadêmica dos professores contemplou a temática e contribui na sua formação profissional. O professor da 2ª série do Ensino Médio relata que em sua graduação as disciplinas que abordaram a História da América Latina centraram-se na História do Brasil, de modo que o espaço dedicado a História da América Hispânica foi muito reduzido, o educador relata a debilidade quanto aos conteúdos, nas suas palavras: "[...]Não tem muitas disciplinas, concentra...tem recortes

temporais muito delimitados, por exemplo, a gente viu só povos pré-colombianos e independência da América Latina, não viu nada sobre a América Latina mais recente sobre o século XX, praticamente só independência[...]". De modo geral, constatamos que para os professores, o que aprenderam acerca da temática durante a graduação foi insuficiente e pouco contribui para sua atuação como professores de História.

Por outro lado, aliado ao trabalho do professor, está o livro didático, material fundamental para o ensino de História no Brasil. Os livros didáticos ocupam um lugar central na prática pedagógica, sistematizando e estruturando os conteúdos escolares a serem ensinados e fornecendo subsídio teórico para professores e alunos, tornando-se, assim, "um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares" (BITTENCOURT, 2008, p. 14). Caracterizam-se como apoio ao planejamento do docente, pois, geralmente, sem o suporte de outros materiais didáticos, o professor fundamenta-se nos livros para preparar seus planos de aula. Portanto, são textos dos livros didáticos que respaldam o que deverá ser ensinado e legitimam um sentido cultural a ser reproduzido.

Sobre o significado desses materiais para Ensino Básico brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) pontua que:

Tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdo, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BRASIL, 2001, p. 29).

Conforme Allain Choppin, conceituar o livro didático, consiste em uma tarefa bastante complexa, fruto da própria "complexidade do objeto e da multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve" (CHOPPIN, 2004, p.552). São múltiplas as suas possibilidades analíticas como fonte de pesquisa. Eles são atravessados por uma pluralidade de vozes que indicam que sua subjetividade se constrói em meio a um jogo de negociações de diversas instâncias como o Estado, através das políticas educacionais vigentes; o mercado editorial e fundamentos teórico-metodológicas e políticos do autor. Conforme Bittencourt (BITTENCOURT, 2011), a intervenção desses variados sujeitos demonstra que essa produção não está isenta de parcialidade e, sendo assim, deve ser compreendida enquanto veículo de ideologias e valores de uma cultura em determinada sociedade.

Nessa rede hierárquica, é fundamental destacar a atuação do Estado, através de políticas públicas voltadas para o livro didático que, por meio de normas e avaliações, legitimam ou não as obras didáticas detentoras de conhecimento válido a ser transmitido para estudantes, ou seja, para que uma obra didática entre em circulação é necessário que ela seja avaliada e aprovada pelos órgãos oficiais governo. Para Bittencourt o caráter político educacional "representa a intervenção direta do governo brasileiro nos conteúdos da educação. Isso ocorre no sentido de ele controlar o saber, na medida em que determina o que se ensinar. Portanto, o livro didático, como símbolo oficial desse saber, transformase em instrumento de poder político". (BITTENCOURT, 2004, p. 310).

As políticas públicas para os livros didáticos são representadas atualmente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNDL), <sup>15</sup> cuja finalidade é garantir a universalização do acesso ao livro didático no Brasil por meio da distribuição gratuita e continuada das obras a cada três anos para todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio. <sup>16</sup> O material distribuído passa por uma avaliação pedagógica que seleciona as obras posteriormente comentadas no "Guia do Livro Didático", que contém resenhas de todos os livros recomendados, agrupadas por áreas do conhecimento para facilitar a escolha do professor.

No Brasil, a produção de livros didáticos movimenta grande parte do mercado editorial. Assim, as exigências dos órgãos oficiais e as expectativas sobre a recepção da obra por professores e alunos são importantes, na medida em que obrigam as editoras a atentar para a qualidade dos livros didáticos, e não somente para o seu valor de mercado.

Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127)

<sup>15</sup> O PNLD foi estabelecido na década de 1980 pelo Decreto nº 91.542 de 19/08/1985. Até o início da década de 1990 o programa consistia na compra e distribuição de livros didáticos para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 1993, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o PNLD foi ampliado para todos os alunos do ensino fundamental (da 1ª a 8ª séries) da rede pública de ensino e instituiuse uma avaliação dos livros didáticos a serem distribuídos.

<sup>16</sup> Realiza-se por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), órgão federal vinculado ao MEC (Ministério da Educação) responsável pela captação de recursos para investimento na Educação.

O livro didático é um objeto cultural produzido a partir de um consenso interpretativo sobre o social. Desse modo, seu objetivo é perpetuar os valores identitários e padrões culturais de uma determinada sociedade para alunos que estão sendo preparados para participar dessa mesma sociedade. Portanto, esses materiais didáticos são fontes privilegiadas para averiguar a importância atribuída ao continente no Brasil.

# 2.2. A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: Apontamentos Gerais

Os livros didáticos utilizados para esta analise fazem parte de duas coleções aprovadas pelo PNLD de 2018, são elas: "Conexões com a História", dos autores Alexandre Alves<sup>17</sup> e Leticia Fagundes de Oliveira<sup>18</sup>, da Editora Moderna; e "História", dos autores Ronaldo Vainfas<sup>19</sup>, Sheila de Castro Faria<sup>20</sup>, Jorge Ferreira<sup>21</sup> e Georgina dos Santos<sup>22</sup>, da Editora Saraiva. Essas coleções são adotadas nas seguintes escolas maranhenses: Unidade Básica de Ensino Paulo VI (Escola de Aplicação da UEMA), Centro Educacional João Francisco Lisboa e Liceu Maranhense. No entanto, cabe esclarecer que esses materiais não são adotados exclusivamente por estas escolas, fazem parte de um leque de livros disponibilizados pelo governo do estado do Maranhão para toda rede pública do ensino básico estadual, além de também serem utilizados em instituições de ensino de outras regiões do Brasil.

Figura 1: Capas da coleção de livros didáticos "Conexões com a História"

<sup>17</sup> Alexandre Alves é Mestre e doutor em História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É professor de História no Ensino Superior (dados retirados dos livros didáticos).

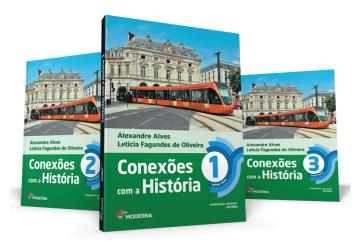
<sup>18</sup> Leticia Fagundes de Oliveira é Mestre em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É professora de História no Ensino Superior (dados retirados dos livros didáticos).

<sup>19</sup> Ronaldo Vainfas é Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (dados retirados dos livros didáticos).

<sup>20</sup> Sheila de Castro Faria é Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (dados retirados dos livros didáticos).

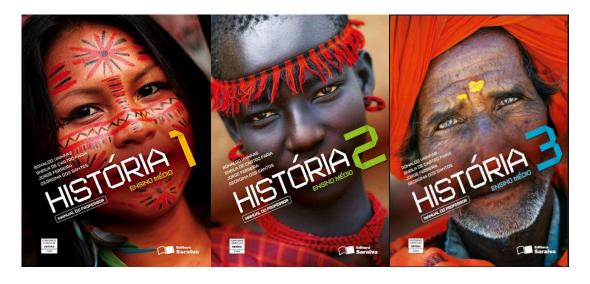
<sup>21</sup> Jorge Ferreira é Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (dados retirados dos livros didáticos).

<sup>22</sup> Georgina dos Santos é Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (dados retirados dos livros didáticos).



(Fonte: Site da Editora Moderna.)<sup>23</sup>

Figura 2: Capas da coleção de livros didáticos "História"



(Fonte: Site da Editora Saraiva.)<sup>24</sup>

Cada coleção é composta por três livros, um para cada série do Ensino Médio. Ambas as coleções adotam uma perspectiva linear, evolutiva e política para configuração dos eventos históricos, seguindo o modelo francês quadripartite: "História Antiga", "Idade Média", "Moderna" e "Contemporânea". Essa organização do material demonstra

<sup>23</sup>Disponível em: <pnld2018.moderna.com.br/-/conexões-com-a-historia>. Acessado em: 15/03/2020

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Disponível em: < https://api.plurall.net/media\_viewer/documents/1593332 > Acessado em: 15/03/2020

permanências de concepções que remontam à própria formação da História enquanto disciplina no século XIX e sua profunda articulação com as tradições de pensamento europeu, como visto no capítulo anterior. Sobre o força dessa tradição escolar, Katia Abud constata:

O peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando as possibilidades de inovação no ensino de História. Ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições. (ABUD, 2011, p. 170)

Observamos uma discrepância significativa nos livros entre o espaço reservado a História Europeia e a História de outras sociedades e continentes. No que concerne à coleção de livros didáticos "Conexões com a História", dos trinta e cinco capítulos que compõem os três livros da coleção, vinte referem-se a temas relacionados ao continente europeu. Enquanto isso, sobre a História da América Latina a coleção apresenta apenas quatro capítulos que se detém de forma menos superficial sobre temas históricos referentes a região. Foram contabilizados sete capítulos que tratam especificamente sobre a História do Brasil de forma desarticulada do contexto latino-americano. Nesse sentido, notamos que a designação "América Latina", quando é utilizada nos textos dos livros de ambas as coleções, refere-se, com poucas exceções, unicamente aos países de descendência hispânica, não colaborando para a construção de uma visão que integra o Brasil à América Latina.

**Quadro 4:** Capítulos que abordam sobre a História da América Latina na coleção de livros didáticos "Conexões com a História"

CAPÍTULO	SUBTÓPICOS DO CAPÍTULO
	"Os povos da Mesoamérica" ;"Toltecas e
Volume 1 - Capitulo 10	astecas"; "Povos dos Andes" e "Terras do
"Sociedade e cultura dos ameríndios"	Brasil"
	"A conquista espanhola"; "A colonização
Volume 2 - Capítulo 2	espanhola na América" e "Trabalho e
"Espanhóis e Ingleses na América"	organização econômica na colônia

Volume 2 – Capítulo 8	"O fim do domínio espanhol na América";
"O Império Napoleônico e a	"A independência do México e da
Independência do Haiti e das colônias	América Central" e "A independência na
espanholas"	América do Sul"
	"O Brasil depois do Estado Novo"; "Os
Volume 3 - "Do populismo as Ditaduras	anos JK"; "Os antecedentes do golpe de
Militares"	1964"; "A ditadura militar no Brasil";
	"Argentina: do populismo a ditadura
	militar" e "O golpe militar no Chile"

(Fonte: Elaborado pela autora)

Alguns eventos históricos importantes da História da América Latina são abordados de forma diluída em capítulos não referentes a história da região, mesclando determinantes relações com a História Europeia e Estadunidense. É o caso da Revolução Mexicana, retratada dentro do cenário de acontecimentos que marcaram a Primeira Guerra Mundial. Já a Revolução Cubana é analisada como um dos "conflitos da Guerra Fria". A Guerra do Paraguai aparece, por sua vez, entre um dos fatores que causaram a queda do Segundo Reinado no Brasil. O mesmo padrão se repete nos livros didáticos da coleção "História" que, com exceção da Revolução Mexicana, é analisada em meio a conjuntura da Ditaduras Latino Americanas do século XX, apresenta todos os conteúdos citados em contextos deslocados de temas relacionados a América Latina.

Realizando uma revisão quantitativa dos conteúdos presentes na coletânea "História", computamos que dos quarenta e seis conteúdos que estruturam os livros, vinte e cinco tematizaram sobre a História da Europa e somente cinco abordam de forma direta a História da América Latina. Os capítulos que tratam somente acerca da História Brasileira representam doze, os demais se dividem entre as histórias norte-americana, africana e oriental.

**Quadro 5:** Capítulos que abordam sobre a História da América Latina na coleção de livros didáticos "História"

CAPÍTULO	SUBTÓPICOS DO CAPÍTULO
	"Diversidades das populações indígenas";
Volume 1 - Capítulo 9	Império no México e no Peru"; "Maloca:

"Sociedades e impérios ameríndios"	a sociedade dos povos tupis" e "
	Algonquinos e iroqueses: nativos do
	hemisfério Norte"
Volume 1 - Capitulo 16	"O império dos metais: as Índias de
Mecanismos de exploração colonial nas	Castela"; "Açúcar e escravidão no Brasil
Américas	Colonial"; "América dos refugiados" e
	"Conceito de mercantilismo"
	"Revolução Americana: primeira
Volume 2 – Capítulo 3	independência"; "Revolução do Haiti:
"Revoluções nas Américas"	escravidão abolida; "As Revoluções
	conservadoras: independências hispano-
	americanas" e "União impossível"
	"A herança colonial"; "México:
Volume 2 – Capítulo 10	liberalismo e proliferação indígena";
"Repúblicas na América Independente"	"Colômbia: uma República
	conservadora", "Argentina, nação de
	caudilhos" e "Os Estados Unidos entre o
	liberalismo e o escravismo"
	"América Latina: nacionalismo e
Volume 3 – Capítulo 11	desenvolvimentismo"; Revolução no
"América Latina: desenvolvimento,	México"; "No Chile, o governo de
democracia e ditadura"	Allende e o golpe de 1973" e "Argentina:
	peronismo e ditadura militar"

(Fonte: Elaborado pela autora)

A narrativa da coleção em questão, segue com base nos recortes clássicos. Todavia, percebemos a tentativa de superação do sentindo eurocêntrico já consagrado nas obras didáticas em geral, a partir do uso da chamada História Integrada. De acordo com o PNLD (2018), a coleção "História" "apresenta os conteúdos históricos estruturados de forma a integrar aspectos das histórias da Europa, América, África, Ásia e Brasil, contemplando a história dos povos não europeus, incluídos indígenas e afro-brasileiros, assim como temas sociais a eles relacionados." (PNLD, 2018, p. 39).

Devido a essa perspectiva, é possível visualizar através da configuração das duas coleções algumas distinções. Exemplo disto, é a maneira como a História da América figura no volume 1 das coletâneas. A história das primeiras sociedades americanas é apresentada primeiramente no livro "Conexões com a História" dentro do contexto da expansão marítima europeia, na discussão sobre o processo das "Grandes Navegações". No entanto, o capítulo destinado a abordar sobre essas sociedades mais detalhadamente se encontra entre os últimos. Portanto, a primeira interpretação que os alunos têm dessas culturas parte de um imaginário etnocêntrico e europeu sobre eles:

A admiração de Colombo diante dos ameríndios e da natureza se traduzia no desejo de vê-los convertidos ao cristianismo. Os ideais de expansão de cristandade e da fé católica impulsionavam o projeto de conquista do Novo Mundo. (ALVES, OLIVEIRA, 2016, p. 196)

Diante de uma natureza exuberante, da nudez dos nativos e dos seus hábitos sexuais, os europeus viam o Novo Mundo ora como paraíso terrestre, ora como um inferno pagão. (ALVES, OLIVEIRA, 2016, p. 196)

Ao introduzir a abordagem sobre as visões que os europeus realizaram diante de uma cultura que diferia da sua, seria profícua a discussão de conceitos como etnocentrismo e relativismo culturais. Através desses conceitos os alunos perceberiam os problemas em utilizar um grupo como padrão para o julgamento dos comportamentos de outros que possuem seus próprios padrões, no caso dos nativos americanos, de povos que floresceram sob condições muito específicas do ponto de vista geográfico, político, social e econômico e, portanto, diferentes dos europeus.

Essa organização revela que a narrativa do texto não está seguindo uma sequência cronológica temporal dos acontecimentos, mas sim, uma cronologia baseada na História Europeia, tendo em vista que, esses povos já habitavam o continente séculos antes da chegada dos europeus, muitos deles com datações que os tornam contemporâneos à Grécia Antiga. Assim, o primeiro contato do estudante do Ensino Médio com o que se conhece sobre os primórdios da História da América Latina leva-o a considerar que a História do continente americano teria iniciado ou adquirido sentindo a partir do momento em que os povos originários tomaram contato com a cultura europeia.

Indo ao encontro da perspectiva de que a América só passa a ter história quando cruza o "caminho" da Europa, destacamos o uso de expressões eurocêntricas como

"América pré-colombiana" e "período pré-cabralino", para designar o espaço-temporal da região anterior a chegada dos europeus. Assim como do termo "descoberta", embasado no etnocentrismo europeu que, por entenderem o mundo tomando parâmetro valorativo sua própria cultura, ignoraram a existência dos povos originários do continente se colocando como os "descobridores" do território.

Para Marcos Napolitano (2005), parece haver uma tradição que une os atuais manuais de História do Ensino Médio aos trabalhos realizados pela História acadêmica do século XIX, denominada de "tradição cientificista". Esta se manifesta nestes instrumentos através de "[...] expressões como "Conquistadores e Conquistados"; "Europeus destemidos para enfrentar os mares desconhecidos" opondo-se aos indígenas entregues ao "desolador sentimento de apatia" diante das doenças encaradas como castigos de seus deuses." Napolitano ressalta que a tradição herdada do século XIX ganhou atualmente "novas roupagens, novas cores e adereços, distanciando-se do ideal imperialista para adquirir tons de defesa da pluralidade." (NAPOLITANO, 2005, p. 146-147)

Desse modo, notamos que apesar de encontrarmos a presença de uma narrativa eurocêntrica da História, o livro apresenta um avanço, ao dedicar um capítulo (Capitulo 10 -"Sociedade e cultura dos ameríndios") para realizar uma abordagem elaborada e profunda sobre a diversidade étnica de algumas nações indígenas( maia, tolteca, asteca e tupinambá). Faz também relações com a história recente do país em boxes e nas atividades propostas no final do capitulo, desmistifica concepções acerca do indígena, que geralmente é estudado no passado remoto, inseridos em florestas e no passado colonial numa imagem atemporal cristalizada, criando no presente estereótipos e visões romantizadas do modelo típico de índio, que questionam a própria condição de ser índio. colocando-os em posição de sujeitos social, política e culturalmente atuantes e capazes.

Seguindo uma abordagem oposta, a história desses povos é inserida no livro "Historia" em um capítulo que antecede o conteúdo sobre as Grandes Navegações (Capitulo 9 - "Sociedades e impérios ameríndios"). Neste, são abordadas algumas culturas indígenas que precederam a chegada dos europeus, suas instituições políticas, costumes e modos de vida. Da leitura do texto do livro, nota-se a preocupação com a

desconstrução da ideia de "descoberta" do continente pelos europeus e da restituição desse lugar para os povos originários:

O continente que os europeus chamaram de Novo Mundo só era novo para eles. É um continente tão antigo quanto a Europa, África, e, no século XV, abriga populações que ultrapassam a casa de 150 milhões de habitantes. A diversidade étnica e as diferenças de cultura material eram notáveis. Mais de duas línguas faladas; havia tantos Estados altamente organizados quanto sociedades tribais que combinavam a caça, a pesca, a coleta e, por vezes, as coletas. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2016, p. 124)

Como foi apresentado anteriormente, a referida coleção possui a proposta de integração das diversas histórias (europeia, americana, africana, asiática e brasileira), pensando nessa perspectiva, o conteúdo sobre as culturas ameríndias, poderia ser inserido junto a chamada "História das Grandes Civilizações", ao lado das sociedades vistas como fundadoras da "civilização ocidental", como é o caso de Egito, Mesopotâmia, Pérsia, Grécia e Roma. Essa organização auxiliaria os leitores a compreender que os povos americanos se desenvolveram de forma simultânea aos povos de outras partes do mundo.

O termo "América Latina" começa a ser estudado como representação de um espaço passível de análise em ambos os livros apenas nos capítulos que abordam o período de pós-independência da América. No segundo volume da coleção "Conexão com a História" a região é analisada de forma homogênea, não considerando as especificidades de cada país. Observou-se que os livros didáticos preocupam-se com o momento de ruptura no continente entre latinos e anglo-saxões e a decorrente valorização dos países anglo-saxões (principalmente dos Estados Unidos da América) e a desvalorização dos países latinos, que são abordados em função dos interesses imperialistas norte-americanos. Nesse sentido, o contexto histórico de pós-independência dos países latino-americanos foi estudado no tópico ("O avanço norte-americano na América Latina") dentro do capítulo sobre a constituição dos Estados Unidos no pós-independência (Capítulo 12 -Os Estados Unidos no século XIX).

Enquanto isso, no volume dois da coleção "História" esse mesmo período histórico é analisado pensando-se as especificidades históricas de cada país latino-americano (Capítulo "Repúblicas na América Independente"). O processo de formação

da ex-colônias em nações é retratado, primeiramente, em conjunto para caracterizar pontos comuns do processo de construção dos Estados Nacionais.

No final da década de 1820, em todos os países da América espanhola, prevaleciam dois grandes projetos: o dos conservadores e dos liberais. Entre eles existia um objetivo em comum: manter as hierarquias sociais, o que significava conservar o poder político da elite *criolla* sobre os camponeses e trabalhadores indígenas, mestiços e negros. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2016, p. 176)

Posteriormente, as peculiaridades são analisadas com o estudo de casos de três países: México ("México: liberalismo e proliferação indígena"), Colômbia ("Colômbia: uma República conservadora") e Argentina ("Argentina, nação de caudilhos"). Assim, ao trabalhar, a princípio, com o cenário comum, destacando motivações e os fundamentos compartilhados para, em seguida, apresentar as nuances e explorar algumas especificidades de cada processo, o capítulo consegue evitar algumas generalizações recorrentes no estudo desse tema.

Um equívoco geralmente presente nos livros didáticos de História, e que também pode ser observado nas coleções avaliadas, concerne em designar algumas das antigas colônias ibéricas pelos seus nomes como futuras nações, a exemplo dos estudos da independência da colônia de São Domingos, referida como Independência do Haiti. Marcos Pamplona e Maria Mäder nos alertam para os perigos do anacronismo e da postura teleológica em relação à questão da nação e dos nacionalismos nas Américas. Os autores afirmam que é equivocado pressupor a existência de uma nação e/ou de um nacionalismo preexistente ao processo de construção dos Estados Nacionais, como se a nação já existisse. Ao se fazer isso, "apenas projeta-se sobre esse momento uma experiência política ainda inexistente, baseada em um conceito – o estado-nação – ainda em construção naquele período, e vários sentidos de nacionalidade utilizados atualmente, mas que só seriam desenvolvidos ao longo das décadas seguintes". (PAMPLONA, MÄDER, 2007, p. 8-9).

A termologia "América Latina" é referida nos livros didáticos em questão direcionada somente aos países de descendência espanhola. São poucos os conteúdos que possibilitam ao leitor a construção de identificações entre as trajetórias do Brasil e da região. A História brasileira aparece efetivamente incorporada aos conteúdos que versam

sobre a história latino-americana em somente um dos capítulos das coleções de livros didáticos "Conexões com a História", no volume destinado à 3° série, no capítulo sobre o Populismo e as Ditaduras Militares (Capitulo 9 - "Do populismo as Ditaduras Militares"). Em nenhum dos capítulos da coleção "História", a História Nacional é articulada os conteúdos sobre ao contexto regional. Na sequência, apresentaremos de forma mais detalhada como o conteúdo sobre as ditaduras militares é trabalhado nos livros didáticos. Os resultados suscitados, nortearão nossas propostas de abordagem sobre o tema.

## 2.3. OS LIVROS DIDÁTICOS E O TEMA DAS DITADURAS MILITARES LATINO AMERICANAS

No que se refere ao conteúdo sobre o Ensino das Ditaduras Militares latinoamericanas, no livro didático "Conexões com a História" foi possível identificar com mais clareza as possibilidades abertas pelo estudo comparado no ensino da História da América Latina. Nesse sentido, percebe-se o esforço no tratamento das similitudes desses processos compartilhadas entre os países da região, assim como, das especificidades de cada um deles.

Na abertura do capitulo, são pontuados alguns fatores que compuseram a conjuntura que levou aos golpes militares na América Latina. Como condições preponderantes destacam-se a instabilidade interna pela qual passavam esses países, acarretado pelo temor dos setores sociais privilegiados de uma suposta revolução socialista, aliado ao contexto internacional da Guerra Fria:

Marcadas historicamente pela desigualdade social e pela concentração de renda, as nações latino-americanas se caracterizam, ao longo do século XX, pela instabilidade institucional e pela fragilidade de suas experiências democráticas. Essa conjuntura levou a maioria desses países a sofrer golpes militares. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 163).

[...] No contexto da Guerra Fria, entre os anos de 1960 e 1970, diante da instabilidade interna e do temor de setores das classes privilegiadas de que pudesse haver uma revolução socialista, parte da sociedade apoiou a tomada de poder pelos militares. Foram instituídos, assim, regimes autoritários, que censuravam, torturavam e assassinavam seus oponentes com o apoio de uma parcela da sociedade civil. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 163).

Atualmente, Brasil, Argentina e Chile tentam acertar contas com o seu passado, por meio de iniciativas como as Comissões da Verdade, encarregadas de investigar os crimes cometidos como contra os direitos humanos. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 163).

A inserção do Brasil nesse cenário comum construído para falar sobre as Ditaduras possibilita a percepção de conexões entre as histórias. No entanto, a reflexão é resumida e deixa de aprofundar aspectos referentes a outros condicionantes que atuaram nos respectivos processos dos golpes que devem ser compreendidos como parte de um contexto mais amplo de interferências políticas e econômicas na América Latina, impostas por interesses externos que encontraram respaldo nas elites locais. De modo particular, o papel desempenhado pelos interesses políticos dos Estados Unidos. Mário Rapoport e Rubém Laufer (2000), apontam que além das especificidades, motivações e lutas internas nos processos que desembocaram nos golpes estado naquele período, estes também são desdobramento de uma estratégia única da política externa dos Estados Unidos, aplicada na época em toda a América Latina, diante da preocupação com a crescente efervescência popular e com propostas que circulavam na região contendo maior ou menor viés nacionalista e populista, assim como o Triunfo da Revolução Cubana de 1959. Desse modo:

Frente a convulsionada realidade latino-americana daqueles anos, que a diplomacia e os serviços de inteligência americanos percebiam como fértil de ameaças para os interesses mais gerais da superpotência, a política regional do Presidente Kennedy enfrentou uma estratégia de alcance continental, incluindo o reformismo preventivo e assistencialista da Aliança para o Progresso (APOP), as habituais pressões diplomáticas e financeiras, a ação coordenada a partir do Pentágono dos exércitos "americanos" na luta contra-insurgente, e a via do intervencionismo armado praticado com o respaldo do intento restaurador dos exilados cubanos em Playa Girón: métodos, todos, complementares da política continental de "contenção do comunismo". RAPOPORT, LAUFER, 2000, p. 70)

Além disso, nos livros, deixa-se de considerar quem embora experiências socialistas tivessem se iniciado na América Latina nesse período, o Chile é um exemplo nesse sentido, nem sempre foi uma ameaça possível nesses países, como no caso do Brasil.

O livro explora três estudos de casos de golpes militares e governos ditatoriais que ocorreram na América Latina: o caso do Brasil (1964 a 1985), da Argentina (1976 a 1983) e do Chile (1973 a 1990). Exceto para o caso brasileiro, as abordagens das experiências ditatoriais na América Latina são constituídas de grandes sínteses contemplando parcialmente particularidades essenciais para problematizar cada um dos fenômenos analisados.<sup>25</sup>

A abordagem sobre a Ditadura Militar brasileira é analisada a partir do conjunto de fatores que propiciaram a queda de João Goulart e o golpe militar de 1964. O ponto central da análise do material didático consiste em que os militares tivessem protagonismo no processo de conspiração e do golpe. Nesse sentido, os autores dos livros didáticos não consideraram a participação ativa de uma parte expressiva da sociedade civil no desenvolvimento de tomada do Estado:

As manifestações contra o governo de João Goulart no Brasil cresciam a cada dia. O alto escalão do Exército e vários governadores se insurgiram contra Jango e articularam o golpe que o derrubou em março de 1964 e pôs fim à democracia no país, instaurando a ditadura. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 163).

Inicialmente, integrantes de alguns setores das Forças Armadas repudiaram a ideia de abandonar os quartéis para exercer uma função na política. Eram os chamados "legalistas", que já haviam atuado contra tentativas golpistas em 1954 (crise do governo Vargas), 1955 (posse de JK) e 1961 (renúncia de Jânio Quadros e posse de Jango). Nos três momentos, os "legalistas" conseguiram desarticular os grupos golpistas. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 163).

Nos últimos meses do governo Jango, os legalistas aderiram ao golpe, alegando quebra de hierarquia pelo presidente da República: em mais de uma ocasião, Jango demonstrou publicamente seu apoio a reivindicações de marinheiros e soldados, desrespeitando a rígida hierarquia militar. Contudo, o que unificou os comandos militares e os encorajou ao golpe foi o anticomunismo. Embora Jango não fosse adepto de uma ideologia de esquerda radical, sua política de aproximação com os movimentos sociais, no contexto da Guerra Fria, era vista como sinal de alinhamento com o regime soviético. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 163).

<sup>25</sup> O Estado, a partir do PNLD, estabelece critérios e determina quais obras que lhe parecem mais apropriadas para atender os objetivos do ensino. Esse processo de seleção determinado por um currículo rigidamente estabelecido resulta na padronização dos livros didáticos, desse modo, mesmo que tenham sido confeccionados por autores diferentes, de editoras diferentes, há uma padronização em relação a aspectos físicos do livro e de concepções de conteúdo e das atividades.

De acordo com o historiador Damian Bezerra Melo (2012) existe um consenso na historiografia recente que classifica tais fenômenos como "golpe civil-militar" e "ditadura civil-militar", como forma de adjetivá-los. "Ao contrário de uma mera ação das Forças Armadas, tal adjetivo visa lembrar que também parte dos civis apoiou o golpe e participou da condução do processo político entre abril de 1964 até 1985, quando a maior parte da historiografia localiza o fim daquela ditadura." (MELO, 2012, p. 39)

O reconhecimento da atuação de civis é inegável, no entanto, como observa Manoel Afonso Cunha (2018), essa denominação pode recair em um erro de leitura, a da generalização da participação civil. Conforme Cunha, na historiografia sobre o golpe e a ditadura surgiu uma corrente de pesquisadores que denomina como "empresarial-militar" o rompimento institucional de 1964 e o regime ditatorial que se instalou no país como modo de combater a insuficiência que o termo "civil-militar" apresenta, além das possíveis generalizações. A necessidade da utilização dessa termologia se dá, de acordo com os adeptos da ideia:

[...] pelo profundo teor classicista existente no golpe de 1964, e do regime que entrava em vigência a partir dali. Perceber como importantes associações civis como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), em aliança com a Escola Superior de Guerra (ESG) trabalharam incessantemente em campanhas conspiracionistas e golpistas que descaracterizavam o regime democrático denotam a necessidade de identificar quais segmentos civis elaboraram um projeto de tomada e remodelagem de estado. (CUNHA, 2018, p. 307)

Demian Melo acredita que a opção por "empresarial-militar" se torna uma via para recolocar a explicação do processo político na dinâmica do capitalismo e de sua implementação "através da insurreição contra-revoucionária das classes dominantes." (MELO, 2012, p. 53). Assim, se configura como uma alternativa frente a abordagens que colocam de forma indiscriminada toda a sociedade que vivenciou aquele contexto em um mesmo patamar:

Ao distribuir a "culpa" ao conjunto da sociedade (a esquerda e a direita, os torturadores e os torturados, os que deram o golpe e os que o sofreram) tal revisionismo histórico acaba por incorrer, no campo de construção do conhecimento histórico, no mesmo tipo de mistificação

<sup>26</sup> A designação "empresarial-militar, foi proposta originalmente pelo historiador René Armand Dreiffus (1981).

conservadora que engendrou a Lei de Anistia e o pacto de conciliação que presidiu a transição para o atual regime democrático brasileiro. Recolocar o capitalismo no centro da reflexão sobre a ditadura parece ser a tarefa premente do pensamento crítico nos embates que temos pela frente. (MELO, 2012, p. 53).

Os autores do livro didático seguem abordando a Ditadura Brasileira pela divisão dos governos que se sucederam durante o regime. O estudo é direcionado a partir dos seguintes tópicos: "Castello Branco: a primeira fase do regime"; "AI-5: a dura fase do regime"; "Contestações ao regime"; "Os anos do governo Médici"; "O governo Geisel"; "A abertura: lenta, gradual e segura" e "Diretas já". Nesses tópicos são pontuadas algumas medidas governamentais, resistência, repressão e o processo de redemocratização. Cabe destacar que foram dedicadas sete páginas do capítulo ao tema.

A abordagem sobre a Ditadura Argentina aparece na sequência. O tema é abordado em dois tópicos. No tópico "A ditadura na Argentina" é analisada, em uma página, três aspectos centrais: primeiro, as motivações que levaram ao golpe, neste caso são citados como fundamentos as divergências no interior do peronismo e o cenário econômico, aliados a aproximação da alta burguesia aos quartéis:

Vários motivos foram alegados como pretexto para o golpe: a falta de projeto político, a falta de autoridade do governo e o risco de implantação do comunismo. Os militares apresentavam-se como representantes da sociedade argentina, acima das divisões de classe e sem interesses ideológicos ou financeiros. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 181).

Além disso, o livro didático contextualiza, nos três parágrafos subsequentes, a Ditadura argentina ressaltando elementos como ausência de um projeto político nacional para o desenvolvimento do país e o processo de declínio econômico iniciado com o abandono de investimentos estrangeiros. Os autores enfatizam, ademais, o caráter da repressão contra os grupos de oposição, as entidades estudantis e o movimento operário.

A respeito da resistência à ditadura, o livro demonstra que, apesar da repressão, houve resistência armada e grupos políticos de oposição, como foi o caso da associação

"Madres de Plaza de Mayo"<sup>27</sup> (Mães da Praça de Maio), fundada em 1973. Todavia, o livro deixa de considerar tantos outros movimentos de resistência existentes no período, negligenciando, por exemplo, os movimentos de guerrilhas urbanas, como "Montoneros", que foi um importante movimento político-militar de esquerda e exerceu um papel eficaz para pressão e desestabilização do governo militar na Argentina. Essa ausência sugere um posicionamento historiográfico do livro crítico às guerrilhas urbanas que marcaram a história do período no país.

A abordagem sobre o tema é finalizada no tópico "A Guerra das Malvinas", destacando-se o impacto da invasão as Ilhas Malvinas, e o consequente conflito com a Grã-Bretenha para dissolução da ditadura militar. Nesse sentido, um aspecto importante que foi desconsiderado para queda do regime concerne a crise pela qual passava a economia, com amplo endividamento externo, taxas de inflação e desemprego em altas:

Em abril de 1982, buscando manter-se no poder e desviar a atenção da população dos problemas internos, o então presidente da Argentina, Leopoldo Galtieri, determinou a invasão das Ilhas Malvinas e reenvidou a soberania argentina sobre o território. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 182).

A Grã-Bretanha reagiu aos planos argentinos e os dois países foram a guerra. Em pouco tempo, a Grã-Bretanha venceu o conflito, revelando a fragilidade das Forças Armadas argentinas. Em vez de ajudar o governo a obter apoio popular, o conflito expôs a corrupção e autoritarismo do regime. Pressionado, Galtieri foi substituído por outros militares, que convocaram eleições para o ano seguinte. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 182).

No tópico "A Operação Condor e as Comissões da Verdade" as ditaduras militares são retratadas a partir de eixos analíticos que integram a história da região. Ao expor como esses fenômenos estiveram conectados através de mecanismos de colaboração, como a "Operação Condor", o livro didático auxilia o leitor a perceber que, apesar de derivados de experiências históricas particulares, como foi estudado ao longo do capítulo, estão imbricados e devem ser compreendidos como parte de um contexto mais amplos, de interesses externos e internos comuns entre os países da região.

\_

<sup>27</sup> Movimento que reunia mães de desaparecidos políticos, que se manifestavam regularmente na Praça de Maio, em frente à Casa Rosada (palácio governamental), com o objetivo de obter informações sobre o paradeiro das vítimas da repressão.

Havia a afinidade entre dois regimes autoritários [Brasil e Argentina] que ganhou conteúdo prático, na perseguição dos opositores por todo continente. Sua expressão mais tenebrosa foi o Plano Condor, concebido e posto em prática, a partir de 1975, pelo regime de Pinochet, com o conhecimento da CIA, envolvendo também a Argentina, o Brasil, o Uruguai, a Bolívia e o Paraguai. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 182).

No livro didático também são citadas as "Comissões da Verdades" como uma instituição idealizada paralelamente pelos diferentes países da região com o mesmo propósito, o de investigar crimes relacionados à ditadura. As características individuais de cada país, no que se refere a investigação e revelação dos crimes ligados ao regime, são pontuadas dando-se destaque às particularidades da "Comissão da Verdade" brasileira.

A última ditadura militar analisada é a chilena. O golpe é retratado como desdobramento da cisão da sociedade entre aqueles que aprovavam o governo de Salvador Allende, e sua política de nacionalização e estatização de bancos, empresas estrangeiras e exploração de minério; e a da alta burguesia chilena, aliada ao setor militar, que começaram a se manifestar contra os avanços da participação popular, sobretudo, de operários e camponeses no controle da produção. Somado a isso, havia intensas pressões externas sobre o governo, como a dos norte-americana. Nesse contexto, o livro chega a citar a participação do Brasil na preparação do golpe: "Países governados por militares, incluindo o Brasil, auxiliavam silenciosamente a preparação do golpe." (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 184)

A ditadura de Pinochet é abordada a partir do tema da repressão e das medidas liberais adotadas pelo governo. O livro sinaliza para as atrocidades da ditadura militar chilena, caracterizando-a como uma das mais brutais ditaduras da história latino-americana. Avalia os principais setores atingidos pela repressão e faz um balanço do número de mortos, desaparecidos e torturados. Ademais, o capítulo se encerra versando sobre o programa neoliberal posto em prática pelo governo e comentando sobre o processo de reabertura política, todos esses aspectos são realizados de forma bastante concisa preenchendo uma página de todo o capítulo.

Com o golpe, iniciou-se no Chile uma das mais brutais ditaduras militares da história da América Latina. A repressão atingiu diversos setores da sociedade e foi especialmente dura contra o movimento sindical e entre artistas e intelectuais. Os partidos políticos foram

dissolvidos e todos os suspeitos de ligação com a esquerda foram perseguidos.

O governo Pinochet colocou em prática um programa econômico neoliberal: promoveu a privatização dos setores estatizados durante o governo Allende e facilitou o ingresso de capital estrangeiro no país. O estímulo aos investimentos privados impulsionou o crescimento econômico do Chile e ajudou o país a superar a crise do período anterior. Porém, o crescimento chileno implicou o sacrifício da educação e da saúde públicas e a contenção dos salários. A violenta repressão impedia a livre manifestação da sociedade chilena. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, 184)

Conforme Bittencourt, a concepção de conhecimento expressa nos livros didáticos perpassa pela maneira como esse conhecimento é apreendido, ou seja, além da função de transmitir determinado conhecimento, é necessário que o livro articule a informação ao aprendizado. Portanto: "O conjunto de atividades contidas em cada parte ou capítulo fornece as pistas para avaliar a qualidade do texto no que refere às possibilidades de apreensão do conteúdo pelos estudantes." (BITTENCOURT, 2008, p. 3140). Dessa forma, constatamos, por fim, que as atividades propostas no final do capítulo sobre as Ditaduras Militares não fornecem subsídios para consolidação e o completo do aprendizado do aluno a respeito do conteúdo apresentado, pois todas as questões focam somente na ditadura militar brasileira, desprivilegiado as outras ditaduras estudadas, bem como suas intercalações e paralelismos.

Em suma, as Ditaduras Militares são abordadas na coleção "Conexões com a História" como eventos derivados das mesmas circunstâncias externas a partir de uma perspectiva que não se torna totalizante, pois há uma ênfase nos fatores particulares, na demonstração dos contrastes que configuram cada um deles, revelando as diferenças e contextualizando laços que ligam cada história nacional a dos demais países da região.

No terceiro volume do livro didático "História" o conteúdo sobre as Ditaduras Militares latino-americanas é retratado dentro do capitulo "11- América Latina: desenvolvimento, democracia e ditadura", neste, são analisados dois casos: o chileno e o argentino. A Ditadura Militar brasileira foi apresentada separada, no capitulo "12- O Brasil e a República Democrática.

Diferente do livro didático "Conexões com a História", o estudo sobre as Ditaduras Militares, no livro didático em questão, não estabelece vínculos explicativos entre as histórias dos países.

A primeira ditadura militar apresentada é a chilena. No primeiro momento, delineia-se o cenário que propiciou a queda de Salvador Allende. Entre os fatores que convergiram para o golpe de estado, são apontados a crise econômica pela qual passava o país gerada, sobretudo, pelos altos gastos que o Estado precisou arcar com as indenizações de empresas que foram nacionalizadas. Além disso, os autores do livro didático também versam sobre a impopularidade de Allende perante as classes médias, e críticas sofridas também pela extrema-esquerda. Diante desse contexto:

Em meados de 1972, o clima era de grande radicalização política. Ocupações de empresas, greves gerais de trabalhadores e comícios organizados por apoiadores do governo tornaram-se cada vez mais comum. Ao mesmo tempo, empresários industriais e profissionais da classe média —pequenos comerciantes, profissionais liberais, caminhoneiros, passaram a suspender suas atividades para pressionar o governo, numa espécie de greve de "patrões". Estimulados por grupos de direita, uniam-se em organizações patronais de oposição. Enquanto a Unidade Popular se apresentava como governo revolucionário, os grupos de direita a acusam de implantar o "comunismo totalitário" no país. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2016, p. 191)

No tópico "A ditadura", os autores relatam brevemente o mandato do General Pinochet, apresentando suas medidas para crise econômica do país e seus resultados positivos que, associados ao caráter repressivo de seu governo, auxiliaram a mantê-lo em posse do poder durante quinze anos. A análise contextual da ditadura chilena é resumida, o material não expõe, por exemplo, a aproximação entre o governo Pinochet e o governo norte-americano, que esteve presente desde o processo de conspiração do golpe até a manutenção da ditadura, especialmente no campo econômico.

A ditadura argentina começa a ser abordada no tópico "Sem Perón, mas uma ditadura". O golpe é estudado como resultado da instabilidade política e econômica agravada pela morte de Juan Domingos Perón em 1974, como podemos observar nos trechos dos livros:

A morte de Perón no dia 1° de julho de 1974 trouxe ainda mais instabilidade ao país: a economia saiu de controle, a inflação voltou a

disparar. Sua esposa assumiu o governo, mas grupos de extremaesquerda e de ultradireita intensificaram suas ações, amedrontando a sociedade. Peronistas e antiperonistas apostavam na ruptura do regime democrático. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2016, p. 193)

Aproveitando a situação, os militares deram um golpe de Estado e destituíram Isabelita. Começava outra ditadura militar na América Latina, considerada uma das mais violentas da região. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2016, p. 193)

O livro dedica um espaço maior para falar sobre resistência e repressão. A resistência é retratada através de uma pequena descrição acerca do movimento "As mães da Plaza de Mayo", e sua contribuição para o encorajamento da formação de outros grupos de manifestação, como de estudantes, empresários e grupos de defesa de direitos humanos. No caso da repressão, o livro didático enfatiza fatores como a severa violação aos direitos de liberdade de expressão, proibição de manifestações políticas e a censura nos meios de comunicação. Tenta incitar o aluno a refletir sobre a brutalidade da tortura e do medo que ela engendrava na sociedade.

Embora os autores não trabalhem com ligações existentes entre as ditaduras militares latino-americanas nos textos centrais dos livros, dois boxes complementares presentes nos livros didáticos auxiliam os professores a mobilizar os estudos de modo comparativo e podem ser usados para que os alunos reflitam em relação a conexões entre as ditaduras militares. Nesse sentido, o boxe intitulado "Futebol e Política", apresenta um pequeno texto acerca da importância do futebol dentro do contexto da ditadura militar argentina, especificamente de como a Copa do Mundo de Futebol de 1978, sediada na Argentina, foi utilizada para conceder prestigio e popularidade ao ditador Jorge Rafael Videla, que exigiu a vitória do time argentino. Abaixo do texto estão expostas duas imagens (figuras 4 e 5), a primeira é referente ao que foi descrito no texto: "[...] após a vitória no jogo final do campeonato, o capitão do time argentino levanta o troféu diante do ditador Jorge Rafael Videla - que em resposta, sorri, demonstrando satisfação. Note também o público ao fundo comemorando." (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2016, p. 196). Na sequência, aparece uma imagem da recepção do time brasileiro de futebol pelo ditador brasileiro Emilío Garrastazu Médici, em 1970, depois de ter ganhado a Copa Mundial de Futebol no México. O exercício que sucede o texto e as imagens, sugere ao aluno que compare as duas imagens, aponte o que elas tem em comum e se questionem como o futebol pode afetar o prestigio de um governo.

**Figura 3:** Fotografia tirada após a vitória argentina na Copa Mundial de Futebol de 1978



(Fonte: VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2016, p. 196)

**Figura 4:** Fotografia do general Emilío Garrastazu Médici ao lado do capitão da seleção brasileira de futebol de 1970, após vitória na Copa do Mundo de Futebol



(Fonte: VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2016, p. 196)

Para além desses textos complementares, não percebemos a preocupação de se pensar de forma conjunta elementos comuns e próprios de eventos históricos, o que não possibilitará o estudo a partir de uma perspectiva integrada da América Latina, que levaria o aluno a entender como esses processos são derivados de circunstâncias históricas similares ou compartilhadas, e estão recheados de conexões. Enfatizamos novamente a centralidade da percepção de situações que unem as histórias para criar um sentimento de pertencimento à região. "A valorização das similitudes de nossos processos histórico nos currículos oficiais e nas práticas didáticas cotidianas pode tornar possível a identificação de interesses comuns que poderão atuar na orientação da vida prática e na construção de perspectivas coletivas de futuro para o continente" (CONCEIÇÃO, ZAMBONI, 2013, p. 244).

Em suma, a abordagem sobre o conteúdo ditaduras militares latino-americanas não estabelece relações consistentes entre as histórias dos países. Os casos específicos apresentados são poucos e explorados de maneira superficial, recaindo naquilo que Prado designa de "simples justaposição de relatos descritivos". Prado ao fazer referência ao um artigo/balanço, de 1982, de Magnus Morner, Julia Fawaz de Viñuela e John French, intitulado "Comparative approaches to Latin American History", explica que a justaposição de fatos históricos são a versão oposta dos estudos de história comparada, restringem-se, segundo esses autores, "à mera "classificação" de países, mostrando apenas sociedades com um certo número de variáveis não integradas em uma moldura analítica" (PRADO, 2005, p. 22)

### 3. DITADURAS LATINO-AMERICANAS EM TELA: uma proposta de estudo a partir da abordagem comparada de obras cinematográficas

A partir do diagnostico apresentado no capítulo anterior, esta parte da análise visa discutir sobre a proposta de um recurso didático destinado aos professores do Ensino Médio de História, que possa auxiliar na construção de atividades orientadas por problematizações mais consistentes. Especificamente, abordaremos sobre a elaboração do produto educacional intitulado "Ditaduras Latino-americanas em tela: uma proposta de estudo a partir da abordagem comparada de obras cinematográficas". Material instrucional com propostas de sequências didáticas pautadas em obras cinematográficas sobre as Ditaduras Militares brasileira, argentina e chilena, articuladas pela perspectiva da História Comparada/Conectada

Na primeira parte, tendo em vista um dos objetivos do material, o de propor métodos de análise de filmes para serem utilizados em sala de aula, abordaremos sobre os diálogos possíveis entre Cinema e Ensino de História. Ponderaremos, sobretudo, a respeito de como essa linguagem pode ser mobilizada, através de algumas questões que precisam ser levadas em consideração, para que o uso de filmes não seja somente mais um elemento desprovido de sentidos para o professor, mas instrumento de problematização dos conteúdos.

Na sequência, teceremos algumas considerações sobre as metodologias da História Comparada e Conectada, destacando elementos sobre as histórias das ditaduras latino-americanas que podem ser abordados a partir de uma análise que articule as experiências ditatoriais brasileiras, chilena e argentina, dentro de tais perspectivas, apresentando suas similaridades e pluralidades.

Por fim, realizaremos uma descrição da estrutura e objetivos do material educacional.

# 3.1. O CINEMA COMO FONTE DE ABORDAGEM PARA ENSINO DE HISTÓRIA

As discussões sobre o uso do cinema como fonte de valor histórico foram impulsionados pelas possibilidades abertas para o trabalho do historiador advindas da renovação historiográfica denominada de "Nova Escola", na década de 1970. "Nesse contexto de abertura da história para novos campos de estudo, o filme adquiriu o estatuto

de fonte para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo e dos valores, visto como meio de representação e refletindo de maneira particular sobre essas realidades." (SANTOS, 2016, p. 18)

Segundo o historiador Diogo Eduardo dos Santos (2016), mesmo havendo dúvidas sobre sua participação no movimento, foi Marc Ferro, com o lançamento do artigo "Société du XX E siècle et histoire cinématographique", em 1968, o primeiro a sistematizar uma metodologia para a utilização de filmes como uma fonte histórica. Ferro afirma que (SANTOS, 2016, p. 18, apud 2010, p. 31):

[..] por meio do estudo do filme é possível revelar as crenças, intenções e o imaginário do homem em determinado contexto. Em seu entendimento, a principal contribuição para a investigação histórica da utilização de obras cinematográficas consistiria na possibilidade de se averiguar o não visível e ir além das imagens ilustradas, uma vez que elas excederiam o seu próprio conteúdo, para assim "descobrir o que está latente por trás do aparente, o não visível através do" visível". Dessa forma, o filme possibilita contar outra história, a qual Ferro denomina de contra história, propiciando assim uma contra análise da sociedade.

Para Marcos Napolitano (2003), o cinema pode ser considerado uma "nova" linguagem centenária, pois, apesar de ter completado cem anos em 1995, foi descoberto tardiamente no contexto educacional. "O que não significa dizer que o cinema não foi pensado, desde seus primórdios, como elemento educativo, sobretudo as massas trabalhadoras." (NAPOLITANO, 2003, p. 11).

No Ensino de História brasileiro, segundo Circe Bittencourt, a ideia de inserir essa ferramenta dentro de sala de aula, foi posta em circulação desde a instituição da História, enquanto uma disciplina curricular, no século XIX:

Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e conhecido autor de livros didáticos, procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer de filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina. Segundo esse educador, os professores teriam condições, pelos filmes, de abandonar o tradicional método de memorização, mediante o qual os alunos se limitavam a decorar páginas de insuportável sequência de eventos (BITTENCOURT, 2008, p. 371).

Crislane Barbosa Azevedo e Aline Cristina Silva Lima (2011) observam que a novidade na implementação desse material na educação, nos dias de hoje, perpassa pela preocupação quanto ao domínio teórico e suas peculiaridades, sobretudo, da reflexão sobre as formas pelas quais professores e alunos têm se apropriado dessa ferramenta como material didático. Dessa forma, no século XXI, diante o desenvolvimento teórico sobre o assunto, "cabe ao professor de História, de posse de um conhecimento específico em teoria e metodologia, obtido durante a graduação e o exercício contínuo e planejado da profissão, levar aos alunos reais possibilidades de interpretação da obra cinematográfica, ou seja, tratar o filme como um documento." (AZEVEDO, LIMA, 2011, p. 72)

Diante da importância dessa fonte na dinamização do ensino, o uso de filmes como recurso pedagógico foi respaldado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), como uma alternativa para superar o ensino de História pautado na memorização e repetição:

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais e da distinção entre realidade e a representação da realidade expressa em gravuras, desenhos, gráficos, mapas, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, discursos orais e escritos. (BRASIL, 1998, p. 32).

Para Napolitano, a utilização do cinema na educação (NAPOLITANO, 2003, p. 12): [...] é importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados [...] (apud ALMEIDA, 2001, p. 48). No entanto, o autor deixa claro que a incorporação desse tipo de documento/linguagem não deve ser pensada como solução para os problemas didático-pedagógicos enfrentados pelo professor, muito menos, não deve ser visto como substituição dos conteúdos de aprendizado por atividades fechadas em si mesmas. Por isso, "todo cuidado com a incorporação de 'novas linguagens' é pouco, principalmente em uma época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico." (NAPOLITANO, 2004, p. 149)

Entretanto, de acordo com Katia Maria Abud (2003), assim como outras fontes documentais, a fílmica tem sido utilizada constantemente no ensino para ilustrar e garantir "aos alunos que a fala do professor é verdadeira." (ABUD, 2003, p. 191). Isso se reflete na impossibilidade do aluno de construir uma prática de senso crítico em relação ao

conteúdo que está sendo abordado a partir do filme e da compreensão de que, enquanto uma fonte histórica, o filme é uma construção social, assim, passível de críticas, que merecem reflexões preliminares, pois incidem diretamente na recepção das imagens e discursos difundidos por esses objetos culturais. De modo geral, "o documentário e os filmes de época ou históricos têm, para a maior parte dos professores que utilizam a filmografia em sala de aula, o mesmo valor didático de um texto de um livro de História" (ABUD, 2003, p. 189).

Segundo Rassini, "tirar um filme de seu espaço de entretenimento e levá-lo para outro espaço (seja o da pesquisa ou da sala de aula) requer preparo e disciplina para analisá-lo, pois o fato de ser um espetáculo não o invalida como discurso sobre a história." (ROSSINI, 2006, p. 120). Portanto, é preciso que o professor seja o mediador entre o aluno e a obra ficcional, incentivando a análise crítica sobre o documento. Para isso, torna-se necessário que:

[...] se rompa com o seu caráter meramente moralizador e formativo enquanto exemplo de padrões edificantes ou reafirmadores de conteúdos aplicados e acioná-lo enquanto a arte que é, pensada e produzida a partir de contextos sociais específicos, auxiliando na leitura e compreensão dos significados implícitos a todos os elementos que o compõem, ou seja, luz, sons, sequências, planos, tomadas, montagens, publicidade, crítica, ou seja, auxiliar na sua compreensão de um objeto passível de ser analisado sociológica e historicamente, enquanto construtor de sentidos e dotado de uma linguagem própria. (SILVA, 2019, p. 58)

O filme, como documento histórico, é produto de seu tempo, portanto, as representações e discursos disseminados por esses instrumentos estão alinhados à problemáticas impostas pelo contexto social de quem os produziu. De acordo com José D' Assunção Barros (2011), com relação a estes e outros aspectos, a fonte cinematográfica, particularmente a fonte fílmica, torna-se uma documentação imprescindível para a história cultural<sup>28</sup> "uma vez que ela revela imaginários, visões de

-

<sup>28</sup> A história cultural engloba uma grande variedade de temas, objetos e métodos, não havendo entre os historiadores consenso sobre todas as suas possibilidades e limites. Esse universo de perspectivas acarreta um problema teórico na definição do conceito para esse campo dos estudos da História. Todavia, segundo Peter Burke(2005), há um terreno comum entre os historiadores culturais: "a preocupação com o simbólico e suas interpretações" (BURKE, 2005, p. 10). Admite-se que os sentidos atribuídos ao mundo se expressam de maneira cifrada, através de comportamentos, imagens, palavras, impressos, etc. Nesse sentido, conforme a historiadora Sandra Pesavento (2008) o papel do historiador "compõe-se da decifração dos significados,

mundo, padrões de comportamento, mentalidades, sistemas de hábitos, hierarquias sociais cristalizadas em formações discursivas, e tantos outros aspectos vinculados a uma determinada sociedade historicamente localizada." (BARROS, 2011, p. 181)

Assim sendo, um aspecto que deve ser levado em consideração ao se trabalhar com o cinema nas aulas de história, diz respeito a reprodução dos fatos como interpretação verossímil do real. Miriam de Sousa Rossini (2006) denomina essa ilusão referencial produzida pelo audiovisual de "efeito de real". Assim, para a autora, "a imagem cinematográfica mudou a ideia de verossimilhança, pois nela existe coincidência entre o objeto representado (o referente) e sua representação." (ROSSINI, 2006, p. 120) Como contraposição a esse fenômeno da narrativa cinematográfica, Rossini propõe a seguinte abordagem:

Diante de um filme de reconstituição histórica, ou de qualquer outra imagem audiovisual, deve-se questionar o lugar de fala dos realizadores; o enfoque adotado; a escolha das fontes; dos fatos selecionados; a implicação das modificações impostas ao conteúdo histórico resgatado. Dessa forma, estaremos rompendo com o efeito do real, próprio das imagens audiovisuais. (ROSSINI, 2006, p. 120)

É importante afirmar que o filme enquanto produção histórica é um meio de "representação social". Segundo José D' Assunção Barros, é nessa instância do cinema como meio de representação, e particularmente como meio de representação da história pelos chamados 'filmes históricos', é que o cinema deve ser pensado como recurso para o ensino da própria história. "Por meio de um filme representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, seja um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme." (BARROS, 2011, p. 178-179)

Diante disso, o contato com uma linguagem tão próxima do aluno e, ao mesmo tempo, tão sedutora para essa geração que, na maioria das vezes, consome as produções fílmicas em seu cotidiano de forma passiva, tomando como verdade o seu conteúdo, requer questionamentos constantes. Katia Maria Abud pondera que, assim como a análise do documento escrito segue orientações próprias, o mesmo procedimento é recomendado para o documento cinematográfico. "Dono de uma identidade própria, como documento

do exame minucioso de textos, imagens e ações que formam os domínios da prática e da produção cultural" (PESAVENTO, 2008, p.15)

histórico que exige instrumental adequado para sua exploração, o filme na aula de História na escola básica também exige uma proposta didática." (ABUD, 2003, p. 189).

De acordo Abud, a concepção de aprendizagem que o filme deve gerar não é aquela em que o aluno deve receber a maior quantidade e qualidade de informação histórica possível, através dos estímulos audiovisuais. Desse modo, é fundamental distinguir, primeiramente, a formação da informação. "A informação pode ser definida como um pensamento que existe em algum lugar, no tempo e no espaço, e a formação como uma série de ações que apontam para um resultado." (ABUD, 2003, p. 189).

O cinema, entretanto, quase não é utilizado com um intuito de formação, que ocorre na medida em que: "a informação recebida se relaciona com um conjunto individual de esquemas e de estruturas mentais, que transforma a informação em conhecimento, em novos esquemas e novas estruturas que irão enriquecer o repertório cognitivo ou simbólico daquele que aprende." (ABUD, 2003, p. 189) Para que haja formação, é "preciso preparar o aluno para leitura crítica de filmes." (BITTENCOURT, 2008, p. 376).

Desse modo, Circe Bittencourt, aponta que essa preparação deve começar através dos próprios que eles assistem. Como primeiro passo para implementar o uso do recurso nas aulas de História, a autora enfatiza o conhecimento das preferências do aluno a partir de suas experiências como expectadores. A autora levanta uma série de indagações sobre as predileções dos alunos, das quais o professor dever ter em mente, no processo de escolha do filme a ser problematizado, tais como: "Como escolhem um filme para assistir ou quais os atraem? Preferem filmes que atinjam os sentidos e as emoções, para que não seja preciso nenhum trabalho intelectual? O que valorizam no filme: a interpretação dos atores ou conteúdo?" (BITTENCOURT, 2008, p. 376)

Esse panorama inicial sobre as expectativas dos estudantes, permitirá, como observa Bittencourt, que o professor introduza novas perguntas que induzam os alunos a duvidar sobre aquilo que efetivamente estão assistindo e refletir acerca de como absorvem as representações cinematográficas, cuja familiaridade impede que realizem, na maioria das vezes, indagações sobre as imagens nelas veiculadas. É importante, num segundo momento, abordar indagações como: "O que é um filme? Como é feito ou produzido? Quem trabalha nele, apenas os autores? Quanto custa para fazer um filme? Por que a

maioria do que vemos no Brasil são norte-americanos?" (BITTENCOURT, 2008, p. 376). Somente depois de discutir aspectos inerentes a complexidade dos filmes é que se pode analisar a temática histórica abordada pelos mesmos. Bittencourt propõe que a análise siga levando em consideração dois aspectos centrais: a leitura interna do filme: conteúdo, personagens, acontecimentos principais, cenário, lugares, tempo em que decorre a história narrada, entre outros. E a leitura da produção do filme: diretor, produtor, música, tipo de técnicos, etc.

De acordo com Napolitano, mesmo que não haja a preocupação com os aspectos estéticos de um filme, essa categoria não pode ser ignorada, assim como os aspectos mais técnicos que envolvam os recursos, como o processo de filmagem, revelação e edição. Os "conteúdos, as linguagens e as tecnologias de registro formam um tripé que, em última análise, irá interferir no potencial informativo do documento." (NAPOLITANO, 2008, p. 267). O historiador critica a abordagem das fontes audiovisuais realizadas com o isolamento, ou a negligência, dos três elementos: conteúdo (tema, características psicológicas e ideológicas dos personagens e, das situações representadas, canais e códigos verbais); linguagem técnico- estética (código de imagem e som) e tecnologias de registro.

Obviamente, esses canais e códigos são bastante importantes, em alguns casos, até determinantes do "testemunho" ou da "representação" documental da história. O problema está em isolá-los dos outros códigos, canais e técnicas que estruturam o documento como um todo e que remetem a linguagens específicas, complexas e sofisticadas, que não se resumem ao parâmetro verbal. O enquadramento de uma cena, a edição de um filme, a cor/textura empregada na captação da imagem, são fundamentais para que o filme ganhe sentido cultural, estético, ideológico e, consequentemente, sócio histórico. (NAPOLITANO, 2008, p. 267)

Não se trata de capacitar os alunos para o oficio de historiador, com a análise profunda da linguagem audiovisual, ou exigir que o professor tenha conhecimento apurado das técnicas de cinema. Entretanto, o ponto de partida para utilização dessa "nova" linguagem, perpassa o discurso histórico que ela visa constituir, devendo ser compreendida dentro da produção cinematográfica, enquanto obra de arte que possui várias dimensões. Nesse processo, "o referencial teórico do docente, mesmo que não seja explicitado no trabalho em sala de aula, é fundamental para que o professor não se perca

nas propostas e discussões surgidas durante as atividades escolares." (AZEVEDO, LIMA, 2011, p. 69)

Katia Abud considera que, se a inteligibilidade do filme faz uso, sobretudo, de representações de natureza linguística "como conceitos, proposições e também representações de imagens, a análise do texto fílmico, que mobiliza principalmente as representações imagéticas, não pode dispensar as de natureza linguística." (ABUD, 2003, p. 191). Nessa perspectiva, os filmes incentivam a "percepção", atividade cognitiva que é orientada por operações intelectuais, tais como: "observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras." (ABUD, 2003, p. 191). Conforme a autora, é por essas razões que o filme ganha sentido e inteligibilidade, produzindo efeito na aprendizagem de História e atuando na formação de uma consciência histórica:

Ao proceder às operações mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico na perspectiva de construção da consciência história, não elaborando as técnicas e os procedimentos da profissão de historiador, mas os elementos fundamentais do modo de pensar que habita intimamente as proposições históricas, que as informa e as torna significativas, distinguindo a História das maneiras ligeiras e espontâneas de representar o passado. (ABUD, 2003, p. 191-192)

Ainda de acordo com Abud, a linguagem audiovisual, ao atuar na construção do conhecimento histórico do aluno pela elaboração de operações mentais, resulta em efeitos sociais que dimensionarão a vida dos sujeitos que consomem a linguagem, nesse caso, o aluno. Como efeitos sociais que esses instrumentos podem proporcionar aos alunos, a autora cita:

- transmitir uma memória coletiva, revista e corrigida a cada geração, que coloca o aluno diante de uma consciência coletiva;
- formar a capacidade de julgar comparando sociedades em épocas diferentes, e a existência delas ao mesmo tempo em locais diferentes que tem como efeito social o desenvolvimento do espírito crítico e da tolerância;
- analisar uma situação aprendendo a isolar os componentes e as relações de força de um acontecimento ou de uma situação que leva ao refinamento do espírito, antídoto ao simplismo de pensamento;

• formar a consciência política como instrumento de coesão social, memória de um grupo que toma consciência de um destino comum. <sup>29</sup>

Em suma, a partir do exposto, consideramos que os discursos sobre o passado transmitidos pelos filmes que serão utilizados no nosso trabalho, devem ser entendidos também "a partir das especificidades e das regras do discurso cinematográfico, o que envolve a observação do papel dos signos, dos símbolos, das linguagens, do gênero e das técnicas." (SANTOS, 2016, p. 11). Compreendemos que os filmes selecionados, são permeados por questões relacionadas pelas demandas do contexto temporal de suas produções, nesse caso, como veremos, pelo período de pós-ditadura.

#### 3.2. AS DITADURAS MILITARES LATINO-AMERICANOS NO CINEMA

Conforme Marcos Napolitano (2018), o cinema tem ocupado lugar de destaque na restituição e representação de temas históricos traumáticos. "Para além da consagrada dimensão de espetáculo artístico e lazer de massas, o cinema parece ter uma função especifica no campo da memória e da história quando revisita processos de violência, guerras civis, conflitos internacionais e genocídios." (NAPOLITANO, 2018, p. 8). No que tange as Ditaduras latino-americanas, existe um conjunto razoável de obras cinematográficas que visam revisitar esses processos políticos. O cinema argentino, brasileiro e chileno, de maneira particular, tem "esmiuçado o passado ditatorial desses países na busca de explicações, equações, ponderações e representações acerca dos golpes, da repressão, das guerrilhas, das resistências, das colaborações e dos cotidianos das sociedades tuteladas por governos militares de direita." (NAPOLITANO, 2018, p. 8)

A produção desses filmes não se restringe somente a período pós-ditaduras, mesmo durante esse período, o cinema latino-americano representou tais processos traumáticos, de forma mais direta ou velada, dependendo do nível de repressão e censura do país. Ainda de acordo com Napolitano, depois de superados os regimes autoritários, os cinemas "dos países que passaram pela experiência traumática das ditaduras, assumiram um papel central como vetores de memória." (NAPOLITANO, 2018, p. 9). Foi nessa perspectiva que abordamos os filmes "A História Oficial" (1985), "Machuca" (2004) e "O ano em que meus pais saíram de férias" (2006) na elaboração do nosso

<sup>29</sup> PEYROT, J. Historiens et géographes, décembre 1983, pp. 285-6. Apud: ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. História, São Paulo, 22 (1), p.183-193, 2003.

produto educacional como expressões de uma memória traumática. "Machuca" e "O ano em que meus pais saíram de férias" tem em comum a abordagem das ditaduras militares chilena e brasileira, respectivamente, através da perspectiva de protagonistas crianças. Luíza Teixeira Lima e Luíz Estevam Fernandes (2013), realizam a seguinte reflexão sobre a estratégia discursiva de montar filmes a partir do olhar de protagonistas infantis acerca das representações dos governos militares:

O olhar infantil pode, pois, num primeiro momento, parecer apenas uma releitura da experiência ditatorial pelo viés da inocência, sendo nesse sentido opaca e tola. Mas, como estamos sugerindo, ao falar da ditadura através de crianças, os filmes estão tratando alegoricamente de realidades mais amplas, usando a quebra da inocência como metáfora. E, nesse sentido, são documentos para o historiador buscar compreender como têm sido elaboradas algumas das representações dos governos militares em um período democrático. (LIMA, FERNANDES, 2013, p. 423).

"O ano em que meus pais saíram de férias" é uma longa-metragem brasileira de 2006, dirigido por Cao Hamburger, que tem como pano de fundo à ditadura brasileira. A história narrada no filme faz parte de vivencias pessoas do próprio diretor, cujos pais, a mãe católica e o pai judeu, foram presos durante a ditadura:

O mineiro Cao Hamburguer viu o pai Ernest Hamburguer, judeu, e a mãe Amélia Hamburguer, católica, serem presos na ditadura e, assim como Mauro, também atuou como goleiro no time da infância. "Essa passagem é tabu na família", explica ele. "Raramente conversamos a respeito disso, e minhas lembranças são meio nebulosas." Na memória do diretor, ele tinha por volta de 8 anos quando seus pais, um casal de físicos e professores da USP, desapareceram por algumas semanas. Nesse período, Hamburguer e os quatro irmãos ficaram sob os cuidados das avós, a judia Charlotte e a católica Helena. "Quando voltou, minha mãe não saía da cama", contou com a voz embargada à revista Veja: "Dormia o tempo todo, dia e noite" (LIMA, FERNANDES, 2013, p. 423).

Diferente dos filmes outros filmes que embasarão a produção das sequencias didáticas, que serão apresentados posteriormente, "O ano em que meus pais saíram de férias". O filme é ambientado em 1970, ano de Copa do Mundo e também de instrumentalização dos aparatos repressivos instituídos pelo quinto Ato Institucional, implementado durante o governo de Emilio Garrastazu Médici. Nesse cenário, Mauro, de 12 anos de idade, que adorava futebol, é deixado na porta do prédio de seu avô materno pelos seus país, que alegam estarem "saindo de férias", quando, na verdade, estavam fugindo da repressão dos militares. Mauro, fica, então, com a promessa de seus país que

voltariam no começo da Copa do Mundo. No mesmo dia, o avó de Mauro havia morrido, e ele fica sobre os cuidados do vizinho e amigo do avó de Mauro, o judeu Shlomo. O filme aborda pela perspectiva infantil de Mauro, questões como a repressão, tortura, desaparecimentos, perseguição militar e o clima civil de insegurança inerentes a aquele período, mesmo que estas não apareçam de forma visível. A ditadura militar constituí o pano de fundo, mas seus efeitos aparecem na forma como interferiram na rotina dos indivíduos que resistiram e afetando seu entorno.

A representação da ditadura é realizada a partir de aspectos culturais que fizeram alusão ao período, tais como: a Copa do Mundo de 1970, a resistência estudantil, os exílios, assim como nos elementos de consumo como arquitetura, vestuário e músicas da época. (FONSECA, 2015, p. 10) A narrativa demonstra como a ditadura militar impôs novas dinâmicas para vida do protagonista. O mundo de Mauro, teve obrigatoriamente seus horizontes expandidos. Por um lado, entrou em contato com novas pessoas, com perspectivas de vida e de cultura diferentes das suas e com as quais se chocou. Por outro lado, seu mundo conhecido foi esfacelado e as relações pessoais dissolvidas, diante da nova conjuntura trazida pelo golpe militar. O futebol apareceu nas entrelinhas do filme como uma maneira de apaziguar as tensões sociais decorrentes da política. Na projeção ilusória de ordem a partir da ideia de paz social e a união entre os brasileiros que esse entretenimento proporcionou no período.

A história narrada em "Machuca" inspirou-se na experiência pessoal do diretor, que no ano de 1970, estudou em uma escola particular de classe média alta de Santiago que aceitou 15 alunos que não teriam condições de arcar com os estudos na instituição. Para Luíza Teixeira Lima e Luíz Estevam Fernandes, possui caráter biográfico, podendo ser entendidos, portanto, como "reelaboração de um discurso sobre o passado e uma releitura que busca dar sentido a um trauma social e político através da experiência pessoal de crianças (idade dos diretores e roteiristas à época)." (LIMA, FERNANDES, 2013, p. 43).

O filme é ambientado no período de transição entre o governo de Salvador Allende e o início da ditadura militar chilena, no ano de 1973. Neste cenário, o país vivenciava o aumento do desemprego e falta de alimentos, gerada pela desestabilização causada pela sabotagem de empresários chilenos e dos Estados Unidos ao governo socialista de

Salvador Allende, elementos que ficaram em segundo plano de início, mas que na medida que o desfecho se aproxima do golpe de 1973, vão adentrando a história do filme.

A história segue a amizade entre dois pré-adolescentes de classes sociais diferentes. Em meio ao governo de Allende, o diretor do Colégio Saint Pratrick, Padre McEnroe, decide conceder bolsas de estudos a alunos moradores de periferias ilegais em torno de Santiago. Tal política adotada pela escola existiu de fato eforam parte de um conjunto de medidas tomadas pelo governo socialista para superar a desigualdade social no país. Nesse contexto, Gonzalo Infante, de família de classe média e Pedro Machuca, de família de baixa renda, se conheceram e desenvolveram uma amizade. O filme, por meio do olhar inocente dos protagonistas, abordou e a forma como convergiram em função do golpe de Estado no Chile. A respeito do modo como o filme aborda a ditadura chilena no filme, Sandra Regina de Lima (2010), constatou:

No caso dessa película, o golpe militar que se instaura no Chile pode ser considerado como uma causalidade "social", orquestrado pelas forças de oposição da sociedade daquele país, que se insurge e afasta os amigos Gonzalo e Pedro. Há no filme uma ênfase no crescimento do conflito entre as classes sociais, que antecipa a ruptura definitiva dos amigos, agindo por repetição, não deixa o espectador "perdido", mas capaz de preencher as lacunas ao longo do filme. O modo de narração clássico oferece muita informação para o espectador, além de chamar pouca atenção para como se apresenta no enredo. (LIMA, 2010, p. 40)

Na medida em que o filme caminha para o golpe de Estado, vemos também a relação dos dois protagonistas sendo desconstruída. As tensões sociais entre os apoiadores do governo Allende e os que se manifestaram contra ele, acabaram dividindo o país. Foi nesse contexto que ocorreram os primeiros atritos entre os meninos. A descoberta de que os universos em que vivem são muito distintos, de um lado, Gonzalo fazia parte de uma classe que lutava pela manutenção de seus privilégios sociais e econômicos, de outro, Machuca, era a metáfora daqueles excluídos dos privilégios e que desejavam mudanças profundas. Logo, o cenário político adentra o mundo privado dos personagens e não só configura, como direciona o relacionamento dos garotos. Desse modo, o filme demonstra que "a questão da ditadura não se subscreveu apenas ao embate entre militares e subversivos, e atingiu todas as camadas da sociedade. [...]. Ou seja, se o golpe (e a tensão antes dele) desviou o Chile de sua rota, também desviou o caminho dos indivíduos. (LIMA, FERNANDES, 2013, p. 423).

Por fim, o filme "A História Oficial", foi dirigido e produzido pelo argentino Luis Puenzo, de 1885. Trata-se do primeiro filme latino-americano a ganhar um Oscar de Melhor Filme Estrangeiro em 1986<sup>30</sup>. De grande visibilidade, obteve grande impacto internacional, sobretudo, nos países latino-americanos, pelo seu caráter de denúncia as atrocidades cometidas durante a última ditadura militar argentina (1976-1983), como a prática de tortura, sequestro de crianças, desaparecimentos, entre outras violações aos direitos humanos. Revelou a colaboração e a condescendência de setores da sociedade civil as violações cometidas durante o regime, como a classe média e a Igreja Católica. Nesse contexto, o arco reservado a Igreja no filme:

[...] ganhou inusitado significado com a eleição do cardeal argentino Julio Mario Bergoglio, como o Papa Francisco, em 2013. Como efeito, houve acusações isoladas de que o Cardeal Julio Bergoglio teria colaborado com o regime militar (sabe-se que vários clérigos argentinos foram colaboradores da repressão ou omissos diante das atrocidades cometidas pelo regime), surgidas no momento em que fora escolhido como novo Pontífice. Entretanto, essas acusações foram refutadas por organizações de direitos humanos e personalidades que viveram o período, como Adolfo Perez Esquivel20, além de personalidades católicas isentas, como o Frei Leonardo Boff. Não há nada que comprove e torne críveis quaisquer acusações feitas ao então cardeal Bergoglio, até o momento [...]. (RODRIGUES, 2015, p. 29)

Além disso, apresentou ao mundo o drama das mães e avós da Plaza de Mayo, movimento formado por mães e avós de desaparecidos políticos, que se manifestam regularmente na Praça de Maio, em frente à Casa Rosada (palácio governamental), com o objetivo de obter informações sobre o paradeiro das vítimas da repressão, são um dos maiores símbolos de resistência daquele período.

Foi lançado ainda no período de redemocratização argentina. Luiz Puenzo escreveu e planejou realizar as gravações do filme, de forma clandestina, ainda durante os últimos suspiros da ditadura, entretanto o regime caiu, pouco antes do roteiro ser finalizado. De acordo com a historiadora Eloisa França Araújo (2013), as produções cinematográficas sobre o regime realizada no período de abertura política incluíram-se num movimento mais amplo de construção da memória argentina a respeito daquele

<sup>30</sup> Além do Oscar, entre os principais prêmios ganhados pela "A história oficial" estão: : Prêmio Interfilm - Otto Dibelius, 1986, Berlim; Melhor filme estrangeiro, Globo de Ouro,1986 e Prêmio David di Donatello, 1986, na Itália.

contexto histórico traumático. Desse modo, o filme "História Oficial" explorou a memória de uma sociedade dividida entre os que procuravam esconder sua colaboração ou omissão diante do regime e aqueles que clamavam por justiça motivados "por suas vidas desestruturadas diante da falta de familiares que sumiram e que ninguém dá uma explicação." (ARAÚJO, 2013, p. 06). O filme representou assim a tomada de consciência coletiva de uma sociedade que revelou a maneira como a redemocratização foi encaminhada naquele país:

A política externa da Argentina sofreu enorme guinada no período da redemocratização, a partir do governo de Raúl Alfonsín, quando o país assinou e incorporou os mais relevantes trata-dos, convenções e protocolos internacionais na área de direitos humanos. Na década seguinte, já no governo de Carlos Menem, a reforma constitucional de 1994 incorporou as obrigações internacionais do país com instrumentos específicos de direitos humanos no próprio texto constitucional argentino, fato atípico na prática constitucional internacional, mas reveladora do grau de compromisso que o país passou a assumir internacionalmente com os direitos humanos. (RODRIGUES, 2015, p. 30)

Diferentemente do Brasil, por exemplo, em que foram os militares que conduziram a transição democrática, na Argentina, com a derrota dessas ex-autoridades - apesar da promulgação de leis de anistia, posteriormente revogadas - a desconstrução de uma "história oficial" sobre esse período, defendida pelos oficiais e parte da sociedade partidária aos governo ditatorial, foi sendo paulatinamente destruída imediatamente após o final do regime anterior.

O filme é ambientado em Buenos Aires, na década de 1983, acompanha a história Alicia (interpretada pela atriz Norma Aleandro), uma professora de História que se orgulhava de ensinar aos seus alunos uma "História Oficial", realizada através da perspectiva dos "grandes heróis" e que estava nos livros do governo militar. Alicia é casada com Roberto, um homem de negócios e colaborador civil do regime militar, fato que a esposa ignorava. Após o retorno de sua amiga Ana, ex-presa política, em um encontro de colegas de escola, Anna conta porque foi obrigada a se exilar e fala a respeito da tortura que passou pelos militares para revelar informações sobre o paradeiro de seu companheiro, Pedro. Neste ponto, o filme retrata a total alienação de Alicia sobre a situação política do país. Anna revela também sobre os casos de mães torturadas que tinham seus filhos retirados logo após os partos, e eram vendidas a outras famílias, que compravam sem fazer perguntas.

A partir de então, Alicia começa a se questionar e investigar sobre a origem de sua filha adotiva, Gaby, levada pelo marido com a justificativa de que a criança tinha sido abandonada, ainda recém-nascida. Na busca pelos país biológicos de Gaby, Alicia passa por um processo de conscientização sobre o momento político que estava vivendo, muda algumas posturas e modos de ver a situações cotidianas, como os protestos que via nas ruas e que antes passavam despercebidas. No final, Alicia, através do contato com uma senhora que participava do movimento das mães e avós da Plaza de Mayo, descobre que sua filha adotiva era uma das crianças sequestradas pelo Estado argentino das famílias de pessoas presas e assassinadas pelo regime. "Machuca" é uma produção do diretor chileno Andrés Wood sobre o golpe militar de 11 de setembro de 1973. Foi lançado em 2004, um ano depois do golpe completar 30 anos e gerar um intenso debate político e historiográfico no país. A produção inseriu-se assim no contexto de intensas reflexões sobre os caminhos tomados pelo Chile no processo de abertura política iniciado 14 anos antes. Portanto, assim como os demais filmes analisados, sua análise exige a compreensão do "papel dos filmes como releitura do passado na sociedade atual, em busca ela própria de repensar seus traumas em relação à ditadura." (LIMA, FERNANDES, 2013, p. 432).

## 3.3. A ABORDAGEM COMPARADA DAS DITADURAS LATINO-AMERICANAS: Brasil, Chile e Argentina

Um dos principais problemas observados quando analisamos a História da América Latina na Educação Básica é a impossibilidade de uma visão integrada da América Latina, que articule o Brasil, ao contexto histórico da região. São poucos os conteúdos que estabelecem conexões e comparações consistentes no estudo da história dos países latino-americanos. Desse modo, para a abordagem das ditaduras militares tomaremos das metodologias da História Comparada e Conectada, pois viabilizam a promoção de reflexões interativas e horizontais de processos históricos das diferentes regiões latino-americanas, favorecendo uma ação crítico-reflexiva e identitária pelo aluno sobre os temas estudados.

Conforme José D'Assunção Barros (2007), a perspectiva de comparatismo histórico tem como um de seus marcos teóricos mais importantes o VI° Congresso Internacional de Ciências Históricas de Oslo, ocorrido em 1928, no qual Marc Bloch faria uma conferência. Foi nesse congresso que Marc Bloch lançou a base de uma sistemática

metodológica para a História Comparada. "Sua conclusão é a de que dois aspectos irredutíveis seriam imprescindíveis: de um lado uma certa similaridade dos fatos, de outro, certas dessemelhanças nos ambientes em que esta similaridade ocorria." (BARROS, 2007, p. 13) A semelhança e a diferença seriam, assim, nas palavras de Barros um par dinâmico, sem os quais não se poderia falar em uma História Comparada.

O método proposto por Bloch é determinado por alguns procedimentos. Primeiramente deve-se "escolher dois ou mais fenômenos que parecessem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre eles, em um ou vários meios sociais diferentes (PRADO, 2005, p. 17). Depois disso, "descrever as curvas de sua evolução, constatar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicá-las à luz da aproximação entre uns e outros." (PRADO, 2005, p. 17).

José D'Assunção Barros relata que Bloch vislumbrou dois caminhos possíveis para o historiador disposto a trabalhar com a História Comparada: "seria possível comparar sociedades distantes no tempo e no espaço, ou, ao contrário, sociedades com certa contiguidade espacial e temporal." (Barros, 2007, p. 13) No entanto, o segundo caminho foi preconizado por Bloch, para uso da comparação histórica. Para Barros a vantagem de comparar sociedades contíguas reside "em abrir a percepção do historiador para as influências mútuas, o que também o coloca em posição favorável para questionar falsas causas locais e esclarecer, por iluminação recíproca, as verdadeiras causas, interrelações ou motivações internas de um fenômeno e as causas ou fatores externos." (BARROS, 2007, p. 13) Ainda segundo este autor: "Para empreender este caminho da História Comparada que atua sob realidades históricas contíguas – por exemplo, duas realidades nacionais sincrônicas – o historiador deve estar apto a identificar não apenas as semelhanças como também as diferenças" (BARROS, 2007, p. 13).

Ainda segundo este autor: "Para empreender este caminho da História Comparada que atua sob realidades históricas contíguas – por exemplo, duas realidades nacionais sincrônicas – o historiador deve estar apto a identificar não apenas as semelhanças como também as diferenças" (BARROS, 2007, p. 13).

Serge Gruzinski (2001), no artigo intitulado "Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories", aponta para os problemas relacionados ao etnocentrismo que a abordagem comparada pode produzir. De acordo com este autor,

a História Comparada pareceu uma alternativa frente ao etnocentrismo europeu no campo da História. Todavia, a concepção da cultura europeia em comparação com todos os povos e culturas não europeias, só serviu para projetar a imagem de superioridade ao continente. Ele tece pesada crítica às visões dualistas considerando que elas podem recair em comparações que costumam opor o "Ocidente aos outros", os "espanhóis aos índios", "os vencedores aos vencidos". Assim, para o autor, "a História Comparada surgiu como uma possibilidade de alargar os horizontes dos historiadores, mas, muitas vezes, propiciou o ressurgimento insidioso do eurocentrismo." (GRUZINSKI, 2001, p.,176)

Como alternativa, Gruzinski apresenta "connected histories" em substituição à História Comparada, perspectiva de abordagem que, para o historiador, ajudaria a escapar do etnocentrismo dos estudos comparados. Esta perspectiva demostra que as histórias estão conectadas e se comunicam entre si, sem no entanto, estabelecer polos de determinação e subordinação. Para Gruzinski "compete ao historiador fazer aparecer as continuidades, as conexões ou as simples passagens muitas vezes minimizadas (quando não são excluídas da análise)." (GRUZINSKI, 2001, p.,177).

A expressão "histórias conectadas" foi proposta por Sanjay Subrahmanyam, historiador indiano radicado na França. Segundo Juliana Pirola, Subrahmanyam iniciou sua pesquisa sobre a Índia através de um viés econômico e comercial, em 1980, entretanto, ao transitar pelo campo cultural e político de seu país, começou a construir um olhar comparativo que relegava a Índia a uma condição de inferioridade perante o Ocidente. Desse modo,

Ao se debruçar sobre novas fontes que compreendiam não só o sul da Índia e aos impérios português, espanhol, alemão ou inglês, mas também o império Mongol, Subrahmanyam começou a interessar-se pela história das complexas relações que existiram entre os impérios durante o início da época moderna. A partir daí, os circuitos pelos quais circulavam a economia, as relações culturais e as conexões políticas entre os povos da Índia e os referidos impérios adquiriram um novo sentido e os intercâmbios comerciais, vistos tradicionalmente como relações de exploração, passam a ser vistos como complexas redes em que circulam fluxos econômicos de um lado a outro, sem cair em determinismos e supremacias específicas. (PIROLA, 2014, p. 106)

Para Prado, a escolha da história comparada não exclui a abordagem de histórias conectadas. A autora pondera que a escolha da "comparação é rica em potencialidades e

contribuiria para a reflexão sobre novos problemas e questões" (PRADO, 2005, p. 29). No seu ponto de vista: "é possível fazer história comparada e permanecer crítico das visões eurocêntricas e dicotômicas. Assim, entendo que há mais complementação entre comparação e conexão, do que exclusão." (PRADO, 2005, p. 29).

De acordo com Juliana Pirola da Conceição, ainda que as pesquisas em ciências humanas e sociais não tenham avançado substancialmente na reflexão da comparação como questão teórica, "já se pode afirmar que os estudos atuais são unânimes no entendimento de que comparar é, de algum modo, abrir-se para o diálogo, romper o isolamento, compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença." (CONCEIÇÃO, 2014, p. 100). Portanto, pensar conteúdos da história da América Latina trabalhados no contexto escolar em perspectiva comparada e/ou conectada a partir de "semelhanças e diferenças contextualizadas em suas particularidades históricas" promoverá "a identificação de pontos de contato, múltiplos, ligados entre si, a partir de um direcionamento de olhar sobre nossas próprias trajetórias e interesses." (CONCEIÇÃO, 2014, p. 107)

Nesse contexto, consideramos o ensino da história das ditaduras militares latinoamericanas, em especial, a brasileira, chilena e argentina estudados pelo viés das metodologias da História Comparada e Conectada como as abordagens mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem para conhecer e (re)pensar a História da América Latina, no sentido de favorecer laços de integração entre os países que fazem parte da região, bem como, de identificação dos alunos a uma história comum.

As ditaduras militares vivenciadas de forma sincrônica pelos países latinoamericanos na segunda metade do século XX, estão inseridas dentro do contexto de
desdobramentos da Guerra Fria e, do consequente, redirecionamento do conflito nortesul, para o conflito leste-oeste, ocorridos no período entre o termino da Segunda Guerra
Mundial (1939-1945) e o início da década de 1990. A Guerra Fria é caracterizada pela
bipolarização do mundo em dois blocos que competiam entre si pela "supremacia
socioeconômica, política, ideológica, militar e tecnológica, de uma geopolítica global"
(GESTEIRA, 2014, p. 2), liderados, de um lado, pelos Estados Unidos, líder do bloco
capitalista e, do outro, pela então denominada União das Repúblicas Socialistas
Soviéticas (URSS), líder do bloco socialista.

"Debaixo da cobertura retórica da 'dissuasão' por um lado, e da 'competição pacífica', por outro, ambas as superpotências deram um impulso dramático à corrida armamentista e nuclear. As relações comerciais e diplomáticas internacionais adquiriram então uma marcada conotação estratégica." (RAPOPORT, LAUFER, 2000, p.70). Embora os dois blocos não tenham se confrontado diretamente de forma bélica e militar, a competitividade entre essas potências, fomentou diversos conflitos globais, golpes e guerras civis e entre nações, colocando o mundo, em diversos momentos, à beira de uma terceira Guerra Mundial. A América Latina, historicamente um espaço de disputa política e a ideológica dos Estados Unidos, constituiu-se como um terreno latente dessa rivalidade.

No final da década de 1950, a região passou um processo de declínio dos regimes populistas<sup>31</sup>, que fora marcado por "uma vasta mobilização social e de propostas políticas contendo maior ou menor viés nacionalista e populista que questionavam o atraso e a dependência e ofereciam caminhos alternativos na procura do desenvolvimento econômico e social." (RAPOPORT, LAUFER, 2000, p.70). Os movimentos populistas, que perduraram de 1930 até aproximadamente 1970, em diversos países latino-americanos, buscaram integrar as diferentes demandas sociais num único projeto nacional, tiveram como grandes expoentes figuras como Getúlio Vargas, no Brasil (1930-1945, 1950-1954) e Juan Domingos Perón, na Argentina (1946-1955, 1973 a 1974).

De acordo com Valdenor Cabral (2016), era um sistema político contraditório, pois, ao mesmo tempo que impulsionava a participação popular, "assumia um caráter autoritário; ao mesmo tempo em que faziam discursos nacionalistas e esbravejavam contra o capital estrangeiro, faziam concessões importantes aos mesmos." (CABRAL, 2016, p. 10). Ainda conforme o autor, esse caráter dubio, aliado a discursos nacionalistas de líderes carismáticos, "legitimavam os governos populistas perante as grandes massas, causando assim o congelamento das lutas de classes e movimentos sociais." (CABRAL, 2016, p. 10)

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> A designação "política de massas", passou a ser mais valorizado por muitos historiadores do que o termo "populismo", por considerar as especificidades políticas e contextos de cada país, expressando uma prática política que se desenvolveu com força no Brasil e na Argentina. Portanto, não devendo ser colocado como um fenômeno geral. "A construção do conceito de populismo passou por inúmeras e divergentes formulações, além da discussão em torno da sua operacionalidade ou não." (CAPELATO,1998, p.141).

Para Cabral, a crise da experiência populista foi desembocada pela incapacidade de atender às reivindicações e tensões sociais, sobretudo das camadas populares e das elites, tanto urbanas, como rurais; somando-se a uma outra crise de caráter econômico, que "fez com que as burguesias repassassem suas perdas aos setores populares causando assim uma queda nos salários dos trabalhadores e, consequentemente, uma diminuição do poder aquisitivo da maioria da população." (CABRAL, 2016, p. 10)

Esse cenário, intensificado pela Revolução Cubana (1959) e seu subsequente alinhamento à União Soviética, ampliou o temor dos Estados Unidos em torno da expansão do comunismo para a América Latina. Segundo Carlos Fico (2008):

Toda a questão cubana traria enormes consequências para a América Latina. Embora formuladores de política externa norte-americana, como o secretário de Estado Dean Rusk, vissem a crise dos mísseis como um momento de virada, no sentido de que demandava o início de conversações em direção a uma distensão das relações conflitivas da Guerra Fria (que poderiam conduzir a uma hecatombe nuclear), governamentais persistiria nos gabinetes norte-americanos, concomitantemente, uma postura de paranoica vigilância, traço fundamental para o desenvolvimento da nova política para a América Latina, baseada no fortalecimento dos militares da região, vistos como bastiões contra quaisquer sonhos revolucionários, e na política de ajuda econômica, sobretudo como pretexto para a construção de uma imagem mais positiva dos Estados Unidos e para a ampliação de sua capacidade de influir. (FICO, 2008, p. 58)

Desse modo, frente as tendências de alguns governos latino-americanos, na década de 1950 e 1960, em direção ao nacionalismo econômico e com receio de novas revoluções comunistas similares a cubana, os Estados Unidos adotaram medidas preventivas como estratégia de combate à ascensão de regimes com características de esquerda na América Latina. Nesse sentido, o então presidente John Kennedy, lançou, em 1961, a política da "Aliança para o Progresso, (APOP), que visava o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos através de um amplo programa de investimento econômico e militar, "que além de tentar conter possíveis revoluções populares, servia também, no contexto da Guerra Fria e da Revolução Cubana, para divulgar os ideais econômicos e culturais do capitalismo ocidental e abrir o mercado dessas nações ainda mais ao capital estadunidense." (GESTEIRA, 2014, p. 4)

Após a morte de Kennedy (1963), seu sucessor, Lyndon B. Johnson (1963-1969), avaliando a ascensão de governos com características esquerdistas na América Latina, e reconhecendo a intensa demanda popular por mudanças estruturais, em que o projeto da

Aliança esbarrou, como: "extrema desigualdade social, concentração de renda, miséria e resistência das elites a operar mudanças." (FICO, 2008, p. 53), paulatinamente, redirecionou a abordagem do plano reformista da administração Kennedy para "uma política de sabotagem a governos de aspiração socialista e o patrocínio a golpes de estado, que levariam ao poder em boa parte das nações sul-americanas, militares de direita, alinhados às propostas estadunidenses." (GESTEIRA, 2014, p. 4).

A deflagração sistemática de golpes de Estado que resultaram em regimes ditatórias latino-americanos, não se consolidaram num mero acidente, mas, sim, na conjunção de determinados fatores comuns. Externamente, aos interesses da política antissocialista dos Estados Unidos que auxiliaram na implantação e manutenção dos regimes autoritários na região, utilizando-se, para tanto, de vários métodos de influência interna, como cursos de formação de agentes latino-americanos no combate aos movimentos guerrilheiros ou de oposição em seus países<sup>32</sup>, financiamento de campanhas políticas de candidatos favoráveis a sua política, e, até, no planejamento do golpe junto a grupos contrários aos governos vigentes que antecederam as ditaduras militares.

Internamente, a ideia de uma "ameaça comunista" ganhou respaldo das elites econômicas e setores políticos conservadores apoiados por setores do exército dispostos a conter as transformações estruturais reivindicadas por movimentos sociais e populares, e presentes nas propostas de governo do período.<sup>33</sup> "Tratava-se de reprimir de forma violenta as ações de grupos considerados, pelos grupos dominantes, como 'subversivos', ou seja, líderes de movimentos sociais que reivindicavam transformações sociais, econômicas e políticas nos seus países." (CABRAL, 2016, p. 3). Sobre as articulações de elementos externos e internos que corroboram para implantação de regimes militares

2

<sup>32</sup> Um dos fatores que auxiliaram o fortalecimento dos governos militares foram os cursos de formação de agentes, em especial o curso da Escola das Américas, localizada no Panamá. Sob organização dos Estados Unidos, cerca de sessenta mil oficiais latino-americanos participaram do treinamento da escola que divulgou as ideias anticomunistas e treinou os oficiais latino-americanos no combate aos movimentos guerrilheiros ou de oposição em seus países. Esse treinamento também foi importante para propiciar que os militares de países diferentes da América Latina passassem a ter uma convivência próxima, o que auxiliou na colaboração mútua deles na implantação do regime militar nos países vizinhos. (PANIAGO, 2016, p.4)

<sup>33</sup> Conforme Mariana Joffily (2017) considerar o papel desempenhado pelos Estados Unidos na articulação e sustentação das ditaduras militares no Cone Sul "implica evitar enxergar os atores internos como meros peões em um xadrez internacional." (JOFFILY, 2017, p.67). Nesse sentido, convém "reconhecer que as relações entre os EUA e as ditaduras militares não foram uniformemente estreitas no tempo e que houve fissuras e desacordos. (JOFFILY, 2017, p.67). No entanto, " não invalida o fato de que o investimento nessas ditaduras foi considerável e provavelmente decisivo para seu sucesso e sua duração." (JOFFILY, 2017, p.67).

na América Latina, na segunda metade do século XX, Enrique Serra Padrós (2008) ressalta que:

Na origem das ditaduras latino-americanas de segurança nacional (SN), situam-se, pelo menos, dois fatores geradores de inúmeros desdobramentos e que, nas suas possibilidades de combinação, constituem elementos elucidativos para a compreensão dessas experiências. De um lado, o fator repressivo de tais sistemas decorreu da pressão exercida pelo capital internacional e pelas elites locais, para a imposição de um novo modelo de acumulação. Por outro, os regimes de SN resultaram da radicalização das contradições de classe e do avanço de projetos reformistas ou revolucionários, principalmente a partir da vitória da Revolução Cubana. (PADRÓS, 2008, p. 143)

O Brasil foi um dos países latino-americanos que abriram uma sucessão de golpes militares que assolaram a América Latina nas décadas de 1960 e 1970. Em março de 1964, o então presidente democraticamente eleito, João Goulart (Jango) foi deposto e uma junta militar assumiu o governo no país Em 15 de abril, o general Castelo Branco assumiu a presidência, dando início a uma sucessão de governos autoritários dirigidos por oficiais do exército. Este processo encerrou-se em 1985.

Marcos Napolitano (2014), ao avaliar os fatores conjunturais e históricos que derrubaram o governo de João Goulart, pondera que o golpe foi fruto dos inconciliáveis valores e estratégias de ações que configuravam as agendas e projetos políticos da esquerda e da direita no período. "O ambiente político e o tipo de questões que estava em jogo – voto do analfabeto, reforma agrária, nacionalismo econômico, legalização do Partido Comunista Brasileiro – não permitiam grandes conchavos à brasileira para superar a crise."(NAPOLITANO, 2014, p. 19) . Desse modo, em uma sociedade estruturada no conservadorismo excludente, de tradição liberal-oligárquica e pelo autoritarismo pragmático, que defendiam a manutenção deste *statu quo*, a agenda política de Goulart em direção a democratização política, social econômica, "serviu para fazer convergir contra o governo Jango tanto o golpismo histórico, que vinha do começo dos anos 1950<sup>34</sup>, alimentado pelo medo do comunismo nos marcos da Guerra Fria". (NAPOLITANO, 2014, p. 19)

34 Gesteira observa que a gênese do projeto golpista que culminou na derrubada do governo de João Goulart pode ser percebida desde da campanha eleitoral do presidente Juscelino Kubitscheck, em 1950, acusado, naquele momento, de ser alinhado ao bloco comunista e de receber, do mesmo, apoio em sua campanha política. "Todavia não houve um veto legal por parte dos militares ao seu nome, mesmo assim alguns grupos dentro das forças armadas brasileiras, e ligados a União Democrática Nacional (UDN), tentaram impugnar a eleição. JK, entretanto, contava com o apoio de alguns setores do militarismo brasileiro, que comandados

\_

À medida que João Goulart colocava em prática medidas em prol das classes menos abastadas e que atendiam as reivindicações dos movimentos populares, através das chamadas "Reformas de Base" que visavam mudanças na educação, a realização de reforma agrária, regulamentação dos diretos do trabalhador rural, expropriação de várias empresas norte-americanas, entre outras; "angariava inimigos na elite brasileira, nas forças armadas e entre o capital financeiro internacional, que tinha o governo estadunidense como garantidor de sua reprodução nos países sob sua influência." (GESTEIRA, 2014, p. 7). Assim, já no início de 1962,

[....]setores representativos dos grandes fazendeiros e da concentrada indústria estrangeira e nacional brasileira – setores que estavam na base das variadas organizações anti-comunistas da direita social e política brasileira fundadas havia apenas dois anos – assim como grupos minoritários da oficialidade e das mais altas hierarquias da Igreja, eram já partidários de dar um corte contundente – golpista – no nó-górdio que delineava a ascensão da mobilização operária e camponesa e do nacionalismo reformista e de caráter anti-imperialista na linha Quadros-Goulart. (RAPOPORT, LAUFER, 2000, p.74)

Em março de 1964, a tensão política chegou ao ápice com o anúncio de Goulart acerca da nacionalização de refinarias de petróleo e a desapropriação de terras para reforma agrária. A partir desse momento, desencadeou uma sucessão de fatos que levou Jango a optar pelo exílio no Uruguai, encerrando assim seu governo. Diversas manifestações favoráveis e contrárias ao governo Goulart começam a acontecer nos principais centros urbanos. No dia 19 de março, em São Paulo, ocorreu a principal destas, a "Marcha da Família com Deus pela Liberdade" organizada por setores conservadores da sociedade, incluindo o clero.. Em 31 de março, tropas do Exército se deslocaram para o Rio de Janeiro dando início ao golpe civil-militar.

De acordo com Priscila Antunes (2008), a primeira iniciativa tomada no 31 de 1964, no sentido de evitar que sua ação fosse identificada como um "golpe militar", e portanto, indo de encontro a legalidade constitucional, já que destitui-se um governo eleito pelo sufrágio universal, foi designá-lo de "revolução". Segundo a autora, ao invés de uma junta militar que operasse de forma autônoma, os militares e "se preocuparam com a manutenção do sistema formal representativo e parlamentar, o que também lhe

pelo general legalista, Henrique Teixeira Lott, conseguiram garantir a posse do presidente." (GESTEIRA, 2014, p. 5). Posteriormente, "as medidas adotadas por JK arrefeceram logo a princípio os ânimos golpistas, seguindo os ditames do capital internacional, mesmo que ele trabalhasse também dentro de políticas de governo voltadas as massas." (GESTEIRA, 2014, p. 5-6).

permitiria um aspecto legal." (ANTUNES, 2008, p.215). Aspecto legal que era "inclusive reconhecido por grande parcela dos setores políticos, econômicos e sociedade política, que não apenas acolheram os militares enquanto governo, como viabilizaram o golpe." (ANTUNES, 2008, p.215). Desse modo, os militares durante os vinte e um anos de regime conseguiram certo grau institucionalidade enquanto governo e atores políticos. Segundo Antunes, as principais características da legalidade que obtiveram os militares seriam:

[...]a preservação da sucessão de lideranças; de algum modo, o sucesso que marcaria a economia brasileira entre os anos 1968 e 1973; a elaboração de uma carta constituinte (1969); e a manutenção de uma "democracia representativa". É claro que se tratava de uma representatividade excludente, pois após o golpe de 1964 vários parlamentares foram cassados, milhares de civis perderam seus direitos políticos, e as eleições diretas para governador foram suspensas, como consequência do resultado desfavorável obtido pelos militares nas eleições de 1965. O Congresso Nacional funcionava radicalmente limitado em suas prerrogativas, com um sistema bipartidário, adotado como fórmula para preservar um processo eleitoral restritivo. (ANTUNES, 2008, p.215).

Nesse sentido, ocorreu a distinção entre os militares enquanto uma instituição militar e como governo. Conforme Gesteira, o governo do general Castello Branco (1964-1967), deu início ao regime militar, realizando cassações de mandatos, entre eles, o do presidente, Goulart, baniu militares das Forças Armadas, impôs demissões a funcionários públicos, entre outras medidas repressivas que almejavam eliminar opositores do regime. "Ainda durante o mandato de Castello Branco foi elaborada uma nova constituição, através do (AI-4), com ela os militares objetivavam legalizar e institucionalizar o regime militar, além de aumentar seus poderes políticos e repressivos." (GESTEIRA, 2014, p. 8). Através da Constituição de 1967, "os mandatos presidenciais foram fixados de modo a possibilitar uma sucessão estável e regular, reforçando significativamente a autoridade presidencial sobre os militares enquanto instituição." (ANTUNES, 2008, p.216). Assim, além de Castello Branco, outros quatro generais ocuparam o cargo da presidência: Costa e Silva (1967-1969), Emilio Gastarrazu Médici(1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Figueiredo (1979-1985).

Os governos militares impuseram cinco Atos Institucionais. Quatro durante o Governo Castello Branco e um no mandato do marechal Costa e Silva. Nesse contexto, a ditadura brasileira foi marcada pelo bipartidarismo, forma encontrada para controlar a oposição parlamentar. De modo geral, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB),

representava o partido de oposição e a Aliança Renovadora Nacional (Arena), tornou-se o partido do governo. Do ponto de vista econômico, o país passou pelo denominado "milagre econômico, entre 1968 a 1973, em linhas gerais, o Produto Interno Bruto (PIB) deu uma guinada significativa, a inflação diminui, grandes obras públicas foram concretizadas, etc.

O período mais repressivo da ditadura militar no Brasil iniciou com a implantação do Ato institucional n° 5, ou AI-5, que deu impulso a um processo de repressão violenta contra qualquer tipo de oposição ao regime e institucionalizou a tortura como instrumento do Estado. Cabe destacar que "os movimentos sociais, vigiados e reprimidos conforme a lógica da 'segurança nacional', não desapareceram. Muito pelo contrário, tornaram-se mais diversos e complexos, expressão de uma sociedade que não ficou completamente passiva diante do autoritarismo." .(NAPOLITANO, 2014, p.12). O AI-5, foi emitido no governo Costa e Silva e aplicado fortemente durante o Governo Médici, período que ficou conhecido também como "Anos de Chumbo". Conforme Gesteira:

Médici toma posse em Outubro de 1969, com a promessa de restabelecer a democracia até o final de seu mandato. Mas o que se percebe é uma repressão ainda mais dura aos opositores do regime, com o aumento de desaparecimentos, prisões e torturas. Consolidou-se nesse período um sistema de monitoramento e informações, interligando todos os escritórios do SNI (Serviço Nacional de Informações) (GESTEIRA, 2014, p. 9).

O processo de transição para o regime democrático iniciou durante o governo de Ernesto Geisel (1974-1979) no contexto do esgotamento do "milagre econômico" e, por consequência, da ditadura, sinalizando para uma redemocratização "lenta, gradual e segura" do Estado brasileiro. Seu sucessor, Figueiredo (1979-1985), continuou o processo de abertura política, iniciado por Geisel, "concedendo anistia a políticos e demais personalidades exiladas durante a ditadura, e por fim, promovendo a volta de um civil a Presidência, não ainda pelas vias inequivocamente democráticas, mas, já indicando-as." (GESTEIRA, 2014, p. 10). A ditadura militar se finaliza em 1985, "pouco antes de momentos históricos marcantes para o fim da Guerra Fria - entre outras coisas com um saldo "oficial" de mais de 300 mortos e desaparecidos e a clara noção de quão frágil era a democracia brasileira." (GESTEIRA, 2014, p. 10).

A perspectiva da "Revolução de 1964" foi, e ainda é, defendida amplamente por setores da sociedade e Forças Armadas Brasileira. Entretanto, a caracterização conceitual

da ação que destituiu João Goulart como "golpe de Estado" é consensual dentro da historiografia sobre o tema. Nesse sentido, Marcos Napolitano (2014), defende a tese de que em 1964 ocorreu um golpe de Estado, gerado pela união de civis e militares, conservadores e antirreformistas. Para o autor, as origens da dinâmica histórica que antecedeu o 31 de março de 1964, estão:

[...] muito além das reações aos eventuais erros e acertos de Jango. O golpe foi o resultado de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país, os quais faziam leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais. O quadro geral da Guerra Fria, obviamente, deu sentido e incrementou os conflitos internos da sociedade brasileira.(NAPOLITANO, 2014, p.12)

Conforme Napolitano, o modelo político e ideológico de Estado que sucedeu o golpe foi "a modernização socioeconômica do país e a construção no longo prazo de uma democracia plebiscitária, tutelada pelos militares, em nome do 'partido da ordem'" (NAPOLITANO, 2014, p. 19). Frustrando o anseio de muitos golpistas civis, que aspiravam a "normalidade institucional" "conforme a perspectiva liberal-oligárquica, ou seja: democracia para poucos, liberdade dentro da lei, hierarquias sociais estáveis." (NAPOLITANO, 2014, p. 19). Os militares já não confiavam no setores civis políticos de direita para efetivar essa tarefa histórica. "Por isso, já nos primeiros anos do regime, a ilusão do 'golpe cirúrgico' se dissipou. Os militares tinham vindo para ficar, e isso foi um dos motivos do fim da ampla coalizão golpista de 1964." (NAPOLITANO, 2014, p. 13). Portanto, Napolitano defende que o golpe, engendrado por uma parte da sociedade civil, especificamente conservadora e contrária a agenda reformista de Jango, aliado a setores militares, deve ser definido como "civil-militar". Por outro lado, é contrário a interpretação de "que o regime político subsequente tenha sido uma 'ditadura civil militar' ainda que tenha tido entre os seus sócios e beneficiários amplos setores sociais que vinham de fora da caserna, pois os militares sempre se mantiveram no centro decisório do poder." (NAPOLITANO, 2014, p. 13).

René Armand Dreifuss (1981) desvela o papel de duas importantes organizações envolvidas na consolidação do golpe, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Conforme o autor, os civis que orquestraram o golpe ao lado das Forças Armadas, eram empresários e tecno-empresários "que ocuparam os setores chaves da administração do Estado e os Ministérios eram

ativistas do complexo IPES/IBAD ou industriais e banqueiros, que compartilharam das metas daqueles e que haviam contribuído para os esforços dirigidos pelo IPES para derrubar João Goulart." (DREIFUSS, 1981, p. 417). Desse modo, a análise de Dreifuss, além de especifica o setor civil presente no processo golpista, revela a participação desses civis na sustentação da ditadura que se sucedeu. Compactuando com a tese de Dreifuss, Demian Melo (2012) aponta os principais postos estratégicos ocupados por esses grupos e as principais medidas empreendidas por eles uma vez no poder:

[...]o Ministério do Planejamento, ocupado por Roberto Campos, o da Fazenda, por Otávio Gouveia de Bulhões, Indústria e Comércio, por Paulo Egydio Martins, todos eminências pardas do IPES. Além desses, quadros militares da entidade, como os generais Goubery do Couto e Silva, e os irmãos Ernesto e Orlando Geisel, diversos ipesianos ocupariam posições de proa ao longo de todo o período ditatorial.

[...] quadros do IPES conseguiram implementar grande parte do programa anteriormente formulado, empreendendo transformações importantes no arcabouço institucional de regulação do capitalismo brasileiro, através de medidas como: uma vasta Reforma Administrativa; a criação do Banco Central e do Conselho Monetário Nacional; empreendendo a primeira flexibilização da legislação trabalhista no Brasil – através da lei do FGTS, que acabou com a estabilidade por tempo de serviço dos trabalhadores da iniciativa privada, criando um imposto compulsório que seria canalizada para o Banco Nacional de Habitação, também criado na ocasião –, entre outras medidas no interesse do capital monopolista. (MELO, 2012, p. 45)

Para René Armand Dreifuss (1981) "a queda do governo ocorreu como a culminância de um movimento civil-militar e não como um golpe das Forças Armadas contra João Goulart" (DREIFUSS, 1981, p.361). Nesse contexto, à participação civil está articulada a interesses classistas, tanto na conspiração golpista, quanto no caráter do regime ditatorial. Em uma perspectiva diferente de Napolitano, Dreifuss considera que "apesar de a administração pós-1964 ser rotulada de 'militar' por muitos estudiosos de política brasileira, a predominância contínua de civis, os chamados técnicos, nos ministérios e órgãos administrativos tradicionalmente não-militares, é bastante notável." (DREIFUSS, 1981, p. 417).

Gesteira observa que o golpe de 1964 "foi, pelo cenário no qual estava inserido e pela própria proporção e importância, populacional, territorial, política e econômica do Brasil para a região, uma espécie de estopim para uma série de eventos que se desencadearam posteriormente." (GESTEIRA, 2014, p. 10). Entre estes destacou a última

Ditadura Argentina (1976-1983), que destituiu da presidência da República Argentina, María Estela Martínez de Perón ( ou Isabelita Perón).

A presença de militares no cenário político argentino durante o século XX foi recorrente. Entre o período de 1930 a 1976 o país sofreu com seis golpes liderados pelos militares. Segundo Ricardo Normanhade Almeida (2009), os rotativos golpes objetivavam impedir qualquer tipo de ascensão popular fomentada pelo peronismo. "Até 1973, a grande preocupação que ronda a alternância no poder argentino é a preocupação em promover uma integração das massas sem que isso representasse riscos para o status quo." (ALMEIDA, 2009, 130).

No começo de 1970, a Argentina vivia um período de restauração da democracia, que possibilitou o retorno de Juan Domingo Perón ao poder, em 1973. Com sua morte, em julho de 1974, sua esposa, e vice presidente, Isabelita Perón, assume a presidência. O governo de Isabelita foi marcado por uma crise política, econômica e social intensa, herdada dos governos anteriores, "as quais se acirravam ainda mais à medida que a Presidenta fortalecia suas políticas de cunho social, que em muito desagradavam ao capital internacional e as alas mais conservadoras das forças armadas." (GESTEIRA, 2014, p. 12) Nesse contexto, Isabelita Perón enfrentou uma forte pressão política, "marcada por um cenário de violência desenfreada, a qual levou a serem contabilizadas entre 1973 e 1976 mais de 1500 mortes envolvendo conflitos políticos no País." (GESTEIRA, 2014, p. 12)

Por meio de um golpe de Estado, organizado pela alta burguesia e militares, em 24 de março de 1976, Isabelita Perón foi deposta e uma Junta Militar, constituída pelas três alas das Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica) tomou o poder e indicou o General Jorge Rafael Videla para governar o país. Deu-se assim início a um período de intensa violência estatal que se autodenominou de "Processo de Reorganização Nacional". Segundo Maria Helena Capelato (2006) o golpe teve amplo apoio da sociedade, sobretudo nos meios de comunicação e da alta hierarquia da Igreja. O "Processo de Reorganização Nacional" foi justificado "em nome da moral cristã, tradição nacional e dignidade do ser argentino, e prometeu acabar com o 'desgoverno', com a corrupção e ação subversiva." (CAPELATO, 2006, p. 66) A retórica da luta contra a subversão na Argentina também baseou-se no discurso anticomunista norte-americano

"que viam na Argentina a possibilidade de um governo, que por mais que não fosse definido como socialista, se opunha reiteradas vezes aos propósitos do capital nacional e internacional." (GESTEIRA, 2014, p. 12)

Entre março de 1976 e dezembro de 1983, a Argentina foi governada por quatro diferentes juntas militares, formadas cada uma delas por três integrantes – um de cada Força Armada – dentre os quais, um recebia o título de Presidente. (GESTEIRA, 2014, p. 10). Além do general Videla (1976-1981), se desdobraram na chefia desse processo os generais Roberto Eduardo Viola (1981-1981), Leopoldo Galtieri (1981-1982) e Reynaldo Bignone (1982-1983).

No que concerne à economia, a Ditadura Argentina adotou a política neoliberal. Entretanto, como observa Gesteira, a política econômica do Governo Militar entra em crise com "o sucateamento da indústria nacional e o descontentamento da classe trabalhadora, os militares viram seu poder e popularidade derrocarem, situação que se agravaria após a Guerra das Malvinas em 1982, da qual a Argentina saiu derrotada." (GESTEIRA, 2014, p. 13) A decisão de entrar em guerra visava a reivindicação da soberania da Argentina sob as Ilhas das Malvinas, que haviam sido tomadas pelos britânicos em 1833, com a intenção de desviar a atenção da população em relação aos problemas internos. A derrota na Guerra das Malvinas teve resultado oposto ao esperando pelos militares, contribuíndo para tornar o governo ainda mais impopular, o que, consequentemente, "colaborou com a queda da Terceira Junta Militar ainda em 1982 e com a convocação de novas eleições em outubro do ano seguinte." (GESTEIRA, 2014, p. 13). Raul Alfonsín sai vitorioso das eleições de 1983, iniciando um novo período de redemocratização no país, priorizando a consolidação da democracia e o retorno dos militares ao seu papel dentro de um governo civil.

Para Priscila Antunes, apesar desse período propiciar a institucionalização dos militares no meio político latino-americano, o ultimo regime ditatorial militar argentino, não alcançou nenhum grau de institucionalidade. De acordo com a historiadora, configurou-se muito mais em uma "situação ditatorial" do que em um "regime ditatorial", cujo sistema decisório era subserviente a variadas lógicas e distintos interesses que afetavam diretamente a realização de políticas públicas e ocasionava um estado perene de crise e instabilidade econômica e social. Ademais, de acordo com Antunes,

[...] a Junta Militar que assumiu o poder em 1976 administrou o governo apenas através de decretos especiais e de atos institucionais, que deram aos militares um poder direto sobre o governo e seus oficiais. A Junta – que anunciou a destituição das autoridades constitucionais argentinas e eliminou, desde o primeiro dia, o princípio de divisão dos poderes consagrado no texto constitucional – modificou as regras de funcionamento do governo e de seus órgãos, dissolveu o Congresso Nacional, as legislaturas provinciais e os conselhos deliberantes, outorgou faculdades legislativas ao Poder Executivo, modificou a composição da corte suprema e dos tribunais superiores de província, sendo ela a responsável por apontar seus ministros e aprovar as indicações dos ministérios e de um conselho legislativo, sempre formados por membros das três armas. (ANTUNES, 2008, p. 201).

Conforme Maria Helena Capelato, a repressão extrema, vinculado a tortura, aos desaparecimentos forçados, assassinatos e inúmeras violações dos direitos humanos dos opositores do regime, é a característica que mais chama atenção na Ditadura Argentina. "A existência de campos clandestinos de detenção e extermínio e o número elevado de desaparecidos, estimados em trinta mil pelas organizações de direitos humanos, confere a excepcionalidade a essa ditadura argentina." (CAPELATO, 2006, p. 66). A atuação de grupos de guerrilha como Montoneros e o Exército Revolucionário do Povo (ERP) foi usada como legitimadora da violência sistemática que instrumentalizou o Estado no período, todavia, Capelato pondera que, a ação repressora levada a cabo durante o regime peronista já havia desestabilizado tais grupos. Quando o golpe de 1976 ocorreu, "o ERP já estava praticamente dominado e os montoneros enfraquecidos." (CAPELATO, 2006, p. 65).

Para Priscila Antunes, o fundamento não era reprimir a 'subversão', mas destruíla definitivamente de forma clandestina. Aniquilá-la, pois "o objetivo era impedir que o
próximo governo civil levasse ao poder os inimigos ora combatidos e que, em decorrência
desse novo papel, conduzissem projetos de caráter revanchista." (ANTUNES, 2008, p.
203). Nesse contexto, a clandestinidade, foi necessária para "evitar a pressão
internacional e a oposição do Vaticano, que poderia impor obstáculos ao aprofundamento
das relações estabelecidas entre governo e a hierarquia eclesiástica, a exemplo do que já
havia ocorrido na ditadura chilena." (ANTUNES, 2003, p. 203). Além disso, "assegurava
o sucesso das operações repressivas, impedia o controle do exercício do poder militar e
resultava na paralisação, através do medo, dos mecanismos de defesa da população."

Por sua vez, a Ditadura Militar Chilena (1973-1990) iniciou-se em 11 de setembro de 1973, quando aviões da Aeronáutica aliados a combatentes do Exército bombardearam

o Palácio de La Moneda, sede do governo chileno, onde o presidente socialista democraticamente eleito, Salvador Allende, encontrava-se. Para Gesteira, o golpe militar no Chile entrou para história:

[...] como resultado de um combate concreto entre forças antagônicas e deixa claro as motivações que levaram a América do Sul a viver durante a Guerra Fria um período tão turbulento em sua história, período o qual, na verdade, marcou boa parte dos países periféricos do globo, na época, laboratórios de experiências políticas, econômicas e bélicas, patrocinadas por EUA e URSS. (GESTEIRA, 2014, p. 13)

Para Alberto Aggio (2008), entre as análises sobre o tema, há que considerar como pilar causal o fato de que Allende só foi efetivado como presidente chileno, em 1970 "com apoio político minoritário do ponto de vista da representação, uma vez que havia sido eleito com apenas 36% dos votos e teve aprovada a sua posse, em segunda instância, pelo Congresso chileno." (AGGIO, 2008, p. 77). Através da união de distintas vertentes político-sociais aglomeradas na Unidade Popular (UP), que possuía como eixo os partidos: Comunista (PC) e Socialista (PS), mais os Radicais, o Partido Social-Democrata, a Ação Popular Independente, o Movimento de Ação Popular Unificado (MAPU) e parte da esquerda católica, Allende torna-se, então, o primeiro presidente assumidamente marxista latino-americano, derrotando Jorge Alessandri, candidato que tinha apoio da elite local e do governo norte-americano. "Os três anos nos quais Allende governou o Chile foram semantizados, desde o início, por meio de uma expressão identificadora: a experiência chilena." (AGGIO, 2008, p. 77).

As disputas políticas chilenas do período dividiam-se em três correntes políticosideológicas: os liberais e nacionalistas, a democracia cristã e o eixo socialista-comunista. Segundo o autor citado, os projetos de sociedade diferentes e até antagônicos, dificultavam o equilíbrio das propostas políticas, ao extremarem suas posições. Nesse contexto, as reformas implementadas por Allende,

[...] aprofundando a reforma agrária, estatizando bancos e empresas — destas últimas, especialmente aquelas vinculadas à área mineradora —, evidenciaram-se como excessivamente maximalistas e o caminho adotado para realizá-las, por meio do Executivo, acabaram abrindo espaço para a ingovernabilidade; que o apoio dos EUA à oposição — democrática e não democrática — e, por fim, ao golpe de Estado não deixa dúvidas a respeito da transcendência do que se passou no Chile no início da década de 1970. (AGGIO, 2008, p. 78).

Nesse sentido, Gesteira destaca que, os Estados Unidos, envolvido nesse momento, na Guerra do Vietnã, com receio de que outra nação socialista surgisse na sua área de influência, passou a promover o caos econômico e o terror políticono Chile. Justaposta ao cenário regional de ditaduras, a "crescente crise econômica, aliada as instabilidades políticas acirraram anda mais a divisão política e ideológica do Chile, em grupos favoráveis e contrários ao governo." (GESTEIRA, 2014, p. 17)

Dessa forma, a queda de Allende, na perspectiva de Gesteira e Aggio, foi consequência de estratégias legais e extralegais da direita chilena, somadas ao apoio externo, dos Estados Unidos. Conforme Aggio, elas intencionavam desarticular paulatinamente a legitimidade do presidente a partir de um duplo processo:

[...]ataque frontal à legalidade das ações governamentais e, simultaneamente, estímulo ao recrudescimento da polarização ideológica, objetivando a neutralização da Democracia Cristã (DC), partido que ocupava o centro do espectro político chileno. O objetivo era levar a situação a um ponto de desinstitucionalização para, em seguida, desfechar o golpe final. (AGGIO, 2008, p. 79).

"Toda sua política esteve assentada nesta crença, e suas interpretações posteriores nada mais fizeram do que legitimar a correção da sua política na época e justificar a necessidade de uma "ruptura radical" mediante a intervenção das Forças Armadas no processo político." (AGGIO, 1993, p.29). O golpe de 1973 vem na guisa dessa dinâmica, Augusto Pinochet tomou posse do governo em 1973, mantendo-se no poder até 1990, presidindo um dos regimes ditatoriais concebidos como um dos violentos da América do Sul. No seu governo foi criada a Direção de Inteligência Nacional (DINA), encarregada da repressão, sequestro, tortura e morte de opositores do regime que atuou inclusive fora do Chile. (GESTEIRA, 2014, p. 13). Todas as alas das Forças Armadas exerceram repressão, efetivando prisões e execuções, que ocorreram no Estádio Nacional do Chile, denominado como "Estádio da Morte" onde milhares de pessoas foram assassinados, ou contabilizadas como "desaparecidas". Estima-se que mais de três mil indivíduos foram mortos pelo Estado, e mais de quarenta mil torturados. Em uma breve síntese sobre a ditadura Pinochet, Priscila Antunes destaca:

[...] a ditadura militar chilena foi marcada por uma personificação do poder nas mãos do general Augusto Pinochet. A sua nomeação como presidente para a duração quase completa do regime permitiu maior

estabilidade entre as lideranças e uma clara divisão entre a instituição militar e o governo. Houve um processo de total destruição da institucionalidade anterior, que seria substituída, quase sete anos depois, por uma Constituição imposta através da "aprovação popular", viabilizada por um plebiscito cujos resultados são extremamente questionáveis. A institucionalidade imposta por essa Constituição seria de suma importância para que Pinochet pudesse estabelecer suas condições para a saída do controle direto do poder. (ANTUNES, 2008, p. 225).

Respeitando as particularidades de cada ditadura militar latino-americana, tais experiências apresentam, , diversas correlações. A primeira delas, sem dúvida, está relacionada a forte inferência do cenário internacional nos marcos nacionais. Como reitera Carlos Fico, a defesa dos interesses norte-americanos na América Latina, sua zona de influência abalada desde 1959, a partir da Revolução Cubana, "levou a superpotência capitalista a considerar a política interna de cada país da região como extensão da sua política externa, ou seja, os assuntos de segurança interna desses países passaram a ser entendidos como se fossem da sua segurança." (FICO, 2008, p. 149).

Nesse sentido, uma das principais características das ditaduras que perpassam por essas experiências antidemocráticas foi a adoção das diretrizes da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), elaborado por civis norte-americanos como efeito da política antissocialista implementada pelo governo durante a Guerra Fria. "DSN tornou-se o corpo doutrinário que justificou e materializou a aplicação da política de contra-insurgência na região, para enfrentar o 'inimigo interno' que impedia a unidade nacional e era portador das ameaçadoras 'ideologias estranhas'". (FICO, 2008, p. 149) A aplicação das diretrizes da DSN nos países latino-americanos se baseavam na violência estatal e violação de direitos humanos, extrapolando "os limites coercitivos constitucionais, desencadeando práticas e ações que acabaram configurando um sistema de terror de Estado." (FICO, 2008, p. 149). Formas de repressão utilizadas recorrentemente por esses regimes eram prisões massivas, torturas, exílios forçados e assassinatos sistemáticos. Para tanto, vários mecanismos e órgãos de combate à subversão foram criados durante esses período, que agiram tanto no âmbito interno quanto no externo.

Consoante com Carlos Fico," não foi uma modalidade isolada ou restrita às questões internas de cada país. Pelo contrário, a contra-insurgência articulou redes regionais de segurança coordenadas, nos estratos superiores, pelos EUA." (FICO, 2008, p. 149). Nesse contexto instituiu-se a 'Operação Condor' com o propósito de "diluir as

fronteiras tradicionais para que os órgãos da repressão pudessem atuar de forma livre, na perseguição e assassinatos de desafetos políticos dos governos militares." (CABRAL, 2016, p. 15) A Operação Condor foi uma das maiores redes de aliança que comprovam que esses regimes autoritários estavam conectados. Criada com com o objetivo de coordenar os aparelhos de repressão e perseguição aos opositores em qualquer país para que se estendia a operação, a saber: Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Bolívia e o Paraguai. Conforme Cabral:

A Operação Condor, montada na América do Sul, com a participação do governo dos Estados Unidos, foi responsável não somente pela implantação de regimes militares repressores como também pela morte de milhares de pessoas que sumiam após serem abordados por órgão da repressão. Em 1981 durante o Congresso da Fundação Latinoamericana pelos Direitos Humanos (FUNDALATIN), o presidente Juan Vives Suria, calculou que 90 mil pessoas nunca regressaram a seus lares após serem abordados por órgãos repressores até 1981. (CABRAL, 2016, p. 15)

"Mesmo com todo esse aparato repressor os governos militares sul-americanos enfrentaram uma forte oposição por meio dos movimentos populares (camponeses, estudantes, proletariados e partidos comunistas)." (CABRAL, 2016, p. 15). No Equador e na Argentina, a presença de guerrilhas foi muito marcante. Na Argentina, os protestos das Madres da Plaza de Mayo, denunciando o desaparecimento de seus filhos e pedindo repostas sobre os desaparecidos políticos, foi um dos movimentos de resistência mais emblemáticos latino-americanos. A ação de estudantes em oposição ao governo se mostrou igualmente importante, sobretudo, no Brasil. A oposição também se manifestou nas expressões artísticas, como na música, através das canções de protestos, na cinema e na literatura, que abordavam a situação do país, buscando de alguma forma denunciar as atrocidades dos regimes. "Esses movimentos sociais foram responsáveis por fazer oposição aos regimes militares que começaram a se enfraquecer nos anos 80 dando lugar a uma lenta democratização." (CABRAL, 2016, p. 15).

Em suma, as experiências ditatoriais atravessaram de forma sincrônicas diferentes países latino-americanos. Ainda com suas particularidades, são parte de um memória e história compartilhada entre os países da região. A apresentação desses regimes de forma comparada/conectada no contexto escolar, torna-se importante na medida em que fornece possibilidades de afunilar o distanciamento que separa os brasileiros dos laços de pertencimento a região. Diante disso, apresentamos sequências didáticas sobre as

Ditaduras Militares latino-americanas do século XX pautadas no diálogo com filmes que possam guiar a prática de docentes em sala de aula, fornecendo subsidio metodológico para uma abordagem desse tema que favoreça a diversidade e integração entre os países latino-americanos.

### 3.4. ESTRUTURAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que o Ensino de História é um campo privilegiado para a construção e legitimação de certos imaginários sociais sobre o continente latino-americano. Desse modo, com o objetivo de contribuir para a formação de uma consciência crítica entre os alunos sobre a região, sobretudo, de conscientização do lugar ocupado pelo Brasil no continente, apresentamos um material instrucional para uso de professores do Ensino Médio com propostas de sequências didáticas pautadas nos filmes já mencionados no trabalho: "A História Oficial" (de 1985, do diretor argentino Luiz Puenzo, a respeito da ditadura argentina)," "Machuca" (de 2004, do diretor chileno Andrés Wood, sobre o golpe militar chileno) e "O ano em que meus pais saíram de férias" (de 2006, dirigido por Cao Hamburger, que faz alusão à ditadura brasileira).

Optamos por abordar o conteúdo selecionado através da utilização de filmes pois, além de seu reconhecido valor na dinamização do processo de ensino-aprendizagem, constituem recursos atrativos para essa geração. "Trabalhar em prol da promoção da ampliação da consciência dos alunos no processo de recepção acerca do que se transmite via televisão e cinema é função da escola, como instituição social voltada à formação dos sujeitos." (AZEVEDO, LIMA, 2011, p. 68). Ademais, o trabalho com linguagens de naturezas diversas, como filmes, de forma comparada faz parte de uma das competências que espera-se ser desenvolvida durante o Ensino Médio pelos alunos na formação escolar, no seguinte sentido:

Trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico. (BRASIL, 2000, p. 26)

Cabe ressaltar que na sequência didática há algumas etapas em comum a um plano de aula, como: objetivo, materiais a serem usados e avaliações. Para se alcançar o conhecimento prévio dos alunos é necessário prover estratégias — 'métodos de abordagem'" (SCHMIEDECKE, SILVA e SILVA, 2011, p. 5). Sendo assim, o roteiro da sequência será organizado com sugestões de atividades que favoreçam elementos históricos dos filmes que articulem as Ditaduras, levantando em consideração o debate teórico\metodológico sobre o uso da linguagem fílmica e sobre os parâmetros da História/ Conectada trabalhados nos capítulos anteriores.

De acordo com Jaime e Carla Pinsky (2006) ,"o conhecimento histórico, por si próprio, carrega um profundo potencial transformador, dispensando interpretações apressadas, feitas sob o impacto das circunstâncias acaloradas"(PINSK, PINSK, 2013, p.28).

Portanto, o saber histórico é um agente que transforma o aluno em sujeito histórico, possibilitando que ele tenha uma ação crítico-reflexiva sobre a realidade na qual está inserido, posicionando-se frente aos padrões sociais vigentes e preparando sujeitos para o exercício da cidadania. Em suma, a produção do nosso material partiu da perspectiva que o Ensino de História pode colaborar com a problematização sobre o nosso pertencimento a América Latina, ao incorporar um conhecimento que supere a incompreensão cultural que os brasileiros possuem em relação à região, valorizando as particularidades e, sobretudo, as semelhanças da história de cada país, de cada região, de cada grupo social.

No processo de elaboração do produto em questão, refletimos como filmes sobre as ditaduras militares podem ser utilizados como fonte para o trabalho do professor em relação ao tema. Apresentamos propostas de sequências que estimulem a compreensão dos distanciamentos e aproximações entre a História dos países da América Latina. Desse modo, buscamos identificar e organizar elementos comuns que perpassam os filmes selecionados e como esses elementos podem ser mobilizados para contribuir em relação ao conhecimento qualificado dos alunos acerca de uma história comum do território.

Visando contribuir com tal perspectiva, a elaboração o material foi estruturado da seguinte forma:

• Capa

- Apresentação
- Sumário
- Sequência didática 1: Para além do militarismo
- Sequência didática 2: Autoritarismo e repressão
- Sequência didática 3: Formas de resistir

No primeiro momento, abordamos sobre os filmes escolhidos. Contextualizamos os cenários ditatoriais que serviram de base para as histórias dos filmes, descrevemos o enredo da obra, seus personagens, as temáticas centrais que abordam, aspectos técnicos e, por fim, estruturamos um roteiro para guiar o professor na exposição de cada obra em sala. Propomos métodos de análise dos filmes.

No segundo momento, apresentamos três sequências didáticas com propostas de abordagem sobre as ditaduras militares articuladas aos filmes selecionados, estruturadas pelo seguinte roteiro:

- a) "Objetivo", em que apresentamos o objetivo principal da sequência didática;
- b) "Roteiro metodológico", nessa parte, realizamos algumas considerações sobre o tema, descrevemos quais fatos dos filmes podem ser apropriados para a abordagem, indicamos recortes de cenas significativas que devem ser utilizados para isso, e que discussões e problematizações podem ser suscitadas a partir de tais cenas;
- c) "Exercitando o conhecimento prévio dos alunos", apontaremos alguns perguntas para serem feitas pelo professor aos alunos após a exibição dos filmes, o intuito é que a análise do tema seja iniciada a partir das considerações e percepções dos próprios alunos e seus conhecimentos anteriores sobre o assunto;
- d) "Atividades Propostas", neste momento, propomos sequências de atividades dinâmicas que possibilitem a avaliação de aprendizado pelo professor.

### Sequência didática 1: "Para além do militarismo"

A formulação dessa sequência didática tem como objetivo fornecer ao professor subsídios para trabalhar com os filmes através de fatos da vida cotidiana dos personagens que demonstrem como as ditaduras militares adentraram o mundo privado da sociedade, indo muito além do militarismo. Geralmente, esses processos são analisados somente pelo

viés político, privilegiando-se as ações militares, e desconsiderando-se os impactos tiveram no campo individual, ou seja, como o cenário político direcionou a vida do povo, e vice-versa. Luíza Teixeira Lima e Luíz Estevam Fernandes (2013), se referindo a ditadura militar chilena, observam que, se o golpe e as tensões anteriores a ele, desviaram o caminho do Chile, também alteraram o caminho dos indivíduos. Portanto, a nação "não é um ser abstrato, entidade atemporal e metafisica que existe antes e para além dos habitantes. Pelo contrário, a nação é a soma da vida de seus habitantes. Logo, o que se passa na esfera individual é reflexo do que se passa na vida coletiva." (LIMA, FERNANDES, 2013, p. 423). Nesse sentido, percebemos como as mudanças relacionadas ao que estava acontecendo politicamente no Chile, no filme "Machuca", moldam e geram situações também de mudanças na amizade entre Gonçalo e Machuca. Por outro lado, observamos como as vivências distintas de classe dos dois personagens auxiliam a entender como o golpe foi se configurando através de tensões dentro da sociedade civil e foram respaldadas por interesses da classe média. Assim, buscamos descrever as transformações ocorridas a partir dos filmes nas dinâmicas das sociedades chilenas, argentina e brasileira sofridas em função do momento político aqui estudado.

#### • Sequência didática 2: Autoritarismo e repressão

Se autolegitimando no discurso de "guerra contra subversão" os militares implantaram um aparato autoritário baseado em tortura, vigilância, prisões ilegais e desaparecimentos que não só ajudou a abafar as vozes dissidentes, como também na manutenção e prolongamento dos governos. Nos filmes estudados, os aparelhos de repressão não aparecem de forma explicita, mas podem ser percebidos pelo clima de tensão presente em diversos momentos. No filme o "Ano em que meus país saíram de férias", por exemplo, vemos os pais de Mauro sendo obrigados a "sair de férias" para fugir da repressão militar. A relação de Scholomo com Mauro acaba levando o judeu para prisão, por estar em constante contato com grupos de militantes a procura dos pais da criança. A tortura é sugerida na expressão de Scholom quando volta para casa com ferimentos. Também percebemos referências a tortura claramente na cena em que Mauro reencontra a mãe, mesmo que pouco seja falado. Desse modo, essa sequência tem como objetivo fornecer um método de abordagem a partir dos filmes já citados sobre o tema do autoritarismo e repressão que caracterizaram as diferentes ditaduras militares, de modo particular, a chilena, argentina e brasileira.

#### • Sequência didática 3: Formas de resistir

O tema dessa sequência será o movimento de resistência e oposição aos regimes militares da América Latina. As atividades serão desenvolvidas a partir de dois filmes: "O ano em que meus pais saíram de férias" e "A História Oficial", pois possibilitam a realização de recortes de cenas que contextualizam o assunto. Esta sequência didática visa fornecer respaldo para que o professor aborde através dos filmes selecionados os movimentos de oposição e resistência existentes durante as ditaduras militares. Pretendese que o aluno compreenda que, mesmo frente a repressão ostensiva desses Estados autoritários, desenvolveram-se dentro da sociedade grupos que contestaram e se engajaram em lutas a favor de justiça social e pró queda dessas governos. Trataremos especificamente do movimento de mães e avós da Plaza de Mayo, na Argentina, e do movimento estudantil, no Brasil. No caso do filme "A História Oficial", por exemplo, nos respaldamos na personagem da avó, Sara, que procura pela filha de sua filha, ela representa o movimento das Avós e Mães da Praça de Maio.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho partiu da perspectiva de um problema identitário brasileiro de longa duração: o desinteresse, e até mesmo negação, dos brasileiros em relação a uma proximidade com a América Latina, ainda que o Brasil mantenha laços históricos, culturais e geopolíticos com a região. Como escreve Said Lucas (2012, p. 18):

Nós, latino-americanos, compartilhamos uma memória anterior à presença ibérica da cultura de distintas populações autóctones, sofremos e resistimos à exploração colonial; gradualmente construímos nossas nações lutando contra influência da Grã-Bretanha, e, posteriormente os Estados Unidos. [...] Porém, essa memória que as nações latino-americanas compartilham não assegura de maneira direta uma identidade comum.

Entre a múltiplos fatores que se relacionam no convergimento do problema, observados no trabalho, consideramos que a explicação "mais simples para esse fenômeno começa invariavelmente pela afirmação de que a cultura brasileira está profundamente marcada por uma tradição eurocêntrica, responsável, portanto, pelo fato do país estar de olhos postos na Europa e de costas para a América Latina." (PRADO, 2001, p. 127)

Acreditamos que, em última instância, "não seríamos latino-americanos por nossa essência, mas antes por aquilo que conhecemos sobre a América Latina e escolhemos para nos identificar."(BAROM,2016, p. 6) Desse modo, as memórias disseminadas e apropriadas pelos alunos sobre a história da região no contexto escolar têm um papel relevante na superação da mentalidade de negação de nosso passado/presente como latino-americanos. O Ensino de História constitui-se como uma das manifestações importantes dos esforços de construção identitária, visto que, as representações e discursos que circulam sobre a região nesse espaço, são apropriadas e constroem práticas de desinteresse/identificação entre os alunos.

No entanto, como vimos, no percurso da História, como uma disciplina escolar no Brasil, a abordagem acerca de uma história latino-americana, passou a margem dos currículos elaborados para a disciplina, servindo mais de apêndices para uma História Universal ou Europeia. "Essa tendência permanecerá no ensino de História até meados do século XX" (SALOMÓN, 2012, p. 18). Foi somente no final do século passado que, em meio as mudanças globais advindas dos desdobramentos do capitalismo e da

globalização, é que o Ensino de História da América Latina passou a ser preconizado como espaço privilegiado para a completa integração latino-americana. No caso do MERCOSUL, vimos que a educação entrou na pauta da discussão desde o início da sua formação. Conforme (BITTENCOURT, 2005, p.14) a questão que permanece, mais recentemente, é "sobre a história efetivamente ensinada e apreendida nas salas de aula e que exigem aprofundamentos sempre necessários da pesquisa sobre a história escolar."

Através da análise das Diretrizes Curriculares Estaduais e de livros didáticos adotados em escolas de Ensino Médio Maranhense, observamos que o espaço reservado aos conteúdos sobre a história da América Latina é pouco significativo, fica a sensação do quanto o assunto merece mais destaque na formação do aluno. Percebemos que nos livros didáticos o relativo descaso é decorrente do enfoque eurocêntrico que ainda predomina nesses instrumentos. A abordagem dos conteúdos, com algumas exceções, não possibilitam uma visão integrada da América e não estabeleceram conexões e comparações consistentes no estudo da história dos países latino-americanos. Notamos que o Brasil, de modo geral, não tem sido relacionado à América Latina, mesmo quando sua história é abordada em capítulos que pressupõe temáticas integradoras.

Partimos do pressuposto de que abordar temas relacionados com a História da América Latina no ensino básico é um caminho para estabelecer a noção de pertencimento do Brasil à região de maneira valorativa, tornando assim o conhecimento sobre a dinâmica continental e suas relações transnacionais uma chave para a compreensão de aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais da história do nosso país. Assim sendo, a partir das constatações apresentadas ao longo do trabalho, foi possível fundamentar a elaboração de um material com propostas de abordagem pedagógicas sobre a história latino-americana.

O produto educacional intitulado "Ditaduras Latino-americanas em tela: uma proposta de estudo a partir da abordagem comparada de obras cinematográficas" apresenta propostas de sequências didáticas pautada no diálogo entre filmes com abordagens sobre as Ditaduras Latino-Americanas. Em particular, os casos brasileiros (1964-1985), chileno (1973-1990) e argentino (1976-1983). Desse modo, visa nortear o planejamento de cada ação a ser desenvolvida em sala de aula pelo docente a partir da exibição dos filmes selecionados: "A História Oficial", "Machuca" e "O ano em que meus

pais saíram de férias". O roteiro das sequências foi organizado com sugestões de atividades que articulem temas comuns entre os regimes militares contextualizados nos filmes, levantando em consideração o debate teórico\metodológico sobre o uso da linguagem fílmica e sobre os parâmetros da História/ Conectada.

# REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **A construção de uma didática da História:** algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. História, São Paulo, 22 (1), p.183-193, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Guardiã das tradições:** a História e o seu código curricular. Educar em Revista. Curitiba. Vol. 42, 2011.

AGGIO, Alberto. **O Chile de Allende:** entre a derrota e o fracasso. Carlos Fico (org)...[et al.]. Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

ALMEIDA, Ricardo Normanha Ribeiro de. **As ditaduras militares no cinema argentino e brasileiro:** uma análise de A história oficial e Pra frente Brasil. Revista online do Grupo Pesquisa em Cinema e Literatura. Vol. 1, nº 6, Ano VI, Dez/2009.

ALVES, Alexandre. OLIVEIRA, Letícia Fagundes. **Conexões com a História**. 3º ed. 1 v. São Paulo: Moderna, 2016.

ALVES, Alexandre. OLIVEIRA, Letícia Fagundes. **Conexões com a História**. 3º ed. 2 v. São Paulo: Moderna, 2016.

ALVES, Alexandre. OLIVEIRA, Letícia Fagundes. **Conexões com a História**. 3º ed. 3 v. São Paulo: Moderna, 2016.

ANTUNES, Priscila. **Ditaduras militares e institucionalização dos serviços de informações na Argentina, no Brasil e no Chile.** Carlos Fico (org)...[et al.]. Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas — Rio de Janeiro : Editora FGV, 2008.

ARAÚJO, Eloísa França. **A História Oficial e Kamchatka:** a imagem como um lugar de memória e a família como metáfora da nação argentina. Ameríndia - História, cultura e outros combates. São Paulo, vol. 4, n. 2, 2013.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. Roteiro, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.

BAROM, Willan Carlos Cipriani. Integração latino-americana e consciencia
histórica: a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de
2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Ponta Grossa, 2017.
A reivindicação política da identidade regional: a identidade latino-
americana nos documentos oficiais do Mercosul e Unasul. Tempo e Argumento,
Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 540 - 581, abr./jun. 2018.
As ideias de América, América Latina, latino-americano e Ensino de
História. Em tempos de História, n. 26, p. 6-35, 2016.
BARROS. José D'Assunção. Cinema e história – considerações sobre os usos
historiográficos das fontes fílmicas. Revista do programa de Pós-Graduação Social, v. 32,
n. 55, 2011.
História Comparada – da contribuição de Marc Bloch a constituição de um
moderno campo historiográfico. Revista Social Campina, n. 13, p. 7-21, 2007.
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História da América: reflexões
sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da Anphlac, São Paulo, v.4, n. 4, p.
5-15, 2005.
Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades.
Revista Eletrônica da Anphlac, São Paulo, v.4, n. 4, 2005.
BRASIL. <b>Diretrizes Curriculares.</b> 3. ed. São Luís: Secretaria de Estado da Educação do
Maranhão - SEDUC, 2014.
BRASIL. Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais: história.
Brasília, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: guia digital. Ministério da Educação.
Secretária de Educação Básica - SEB. Brasília: DF, 2015. Disponível em:
<www.fnde.gov.br pnld-2016.=""> Acesso em: 08/02/2020.</www.fnde.gov.br>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História da América: reflexões
sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da Anphlac, São Paulo, v.4, n. 4, p
5-15, 2005.
Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades
Revista Eletrônica da Anphlac, São Paulo, v.4, n. 4, 2005.
BURKE, Peter. <b>O que é História Cultural?</b> Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.
CABRAL, Valdenor. DITADURAS MILITARES NA AMERICA DO SUL (1964
1985). Revista Científica Semana Acadêmica. v.1 Fortaleza, 2016. Disponível em <semanaacademica.org.br artigo="" ditaduras-militares-na-america-do-sul-1964-1985=""></semanaacademica.org.br>
CAPELATO, Maria Helena. Memória da ditadura Argentina: um desafio para a
História. Clio- Revista de pesquisa histórica. v . 24, n. 1, 2006.
"O 'gigante brasileiro' na América Latina: ser ou não ser latino-americano" Em: Mota, Carlos Guilherme (org.) Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500 2000). A carrola transação São Brasile SESC/SENIAC 2000.
2000). A grande transação. São Paulo, SESC/SENAC, 2000.
CAPELATO, Maria Helena R. Multidões em cena. Propaganda política no
varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CHARTIER, Roger. **O Mundo como Representação.** Estudos Avançados. São Paulo, vol. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n° 3, 2004.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola. ZAMBONI. Ernesta. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. Práxis Educativa, v. 8, n. 2, p. 419-491, 2013.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola. DIAS. Maria de Fátima Sabino. **Ensino de História e consciência latino-americana.** Revista Brasileira de História (online), v. 31, p. 173 - 191, 2011.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola. **Ensino de História e consciência latino-americana no Colégio de Aplicação da UFSC.** 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. **Histórias Conectadas:** apontamentos sobre teorias e metodologias de estudos comparados em Educação. Revista História e Diversidade, Cáceres, v. 4, n. 1, p. 99- 109, 2014.

CRESPO, Regina. **Visões de brasileiros sobre América Latina:** do isolamento à integração Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, política y Humanidades. Sevilla, España. primero semestre, vol. 8, núm. 15, 2006.

CUNHA, Manoel Ferreira. A crise política populista e o golpe de 1964: uma análise do livro didático. PICCOLO, Monica (org.). Ensino de história na rede básica do Maranhão: uma análise crítica dos livros didáticos. EDUEMA, São Luís, 2018.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A Invenção da América na Cultura Escolar**. Campinas: Unicamp, 1997.

DREIFUSS, René Armond. **1964:** A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, Luis Estevam, MORAIS, Marcus Vinicius de Morais. **A renovação da História da América**. Leandro (org). História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

FARRET, Rafael Leporace, PINTO, Simone Rodrigues. **América Latina:** da construção do nome à consolidação da ideia. Topoi, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 30-42, 2011.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964 e o papel do governo dos EUA**. Carlos Fico (org)...[et al.]. Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas — Rio de Janeiro : Editora FGV, 2008.

GESTEIRA, L. A. M. G. A Guerra Fria e as ditaduras militares na América do Sul. SCIENTIA PLENA, vol. 10, n. 12, 2014.

GRUZINSKI, S. Les mondes mêlés de la monarchie catholique et autres "connectedhistories". Annales HSS, n.1, p. 85-117, 2001.

KALIL, Thamar. **Identidade (s) latino-americana no ensino de história:** Um estudo em escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte, MG, Brasil. 206 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2011.

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008.

LIMA, FERNANDES. Fernanda Luiza Teixeira, Luiz Estevam de Oliveira. **Pelos olhos de uma criança:** as ditaduras militares latino-americanas no cinema contemporâneo. Anos 90. Vol. 20, n. 38, 2013.

LIMA, Sandra Regina. Educação, memória e cinema: um estudo comparativo das representações sociais da escola em "O incompreendidos e em "Machuca". 145 f. Dissertação(Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MELO, D. B. A. **Ditadura 'civil-militar'?:** Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro pós-1964 e os desafios do tempo presente. Espaço Plural (Marechal Cândido Rondon. Online), v. 27, p. 39 – 53, 2012.

MELO, Débora de Jesus Lima, **Os (des)conhecimento sobre as culturas africanas:** eurocentrismo e descolonização do saber. Revista Forúm de identidades, Itabiana, Volume 17 | jan/abr. de 2015

MIRANDA, S. R; LUCA, T. R. **O livro didático de história hoje:** um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n° 48, p.123 – 144. 2004.

NAPOLITANO, Marcos. **Pensando a estranha história sem fim..** Leandro (org). História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

1964: <b>História do Regime Militar Brasileiro</b> . São Paulo: Contexto, 2014.	
Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In. PINSKY, Ca	rla
Bassanezi (org). Fontes históricas. São Paulo: Ed Contexto, 2006.	
Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.	

Como usar a televisão na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 200
--

PADRÓS, Enrique Serra. **Repressão e violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latino-americanas.** Carlos Fico (org)...[et al.]. Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas — Rio de Janeiro : Editora FGV, 2008.

PAMPLONA, Marco Antonio; MÄDER, Maria Elisa Noronha de Sá (orgs.). **Revoluções de independência e nacionalismos nas Américas.** Coleção Margens: América Latina. Vol.01 – Região do Prata e Chile, 2007.

PANIAGO, Flávia Cristina. A instauração da ditadura militar no Chile: os documentos do Centro de Informações Exteriores – CIEX (1970 - 1973) e o posicionamento brasileiro. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização). Universidade de Brasília, 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. Belo Horizonte, Autentica Editora, 2004.

PINSK, Jaime, PINSK, Carla Bassanezi. **O que é com ensinar**. KARNAL, Leandro (org). História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

PRADO, Iara. Discurso de abertura do seminário Rio Regional sobre o ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL, MARFAN, Marilda Almeida (org.) O ensino de história e geografia no contexto do MERCOSUL. Marilda Almeida Marfan (org.). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – MEC, 1997.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **O Brasil e a distante América do Sul.** Revista de História, São Paulo, v. 2, n. 145, p. 127- 149, 2001.

Uma introdução ao conceito de identidade. Cadernos de Seminários de
Pesquisa Cultura e Políticas nas Américas. BARBOSA, Carlos Alberto Sampaio
GARCIA, Tânia da Costa (orgs.). Unesp Publicações. Cadernos de Seminário de
Pesquisa, Cultura e Política nas Américas, v. 1, p. 66-71, 2009.

\_\_\_\_\_. **Repensando a história comparada da América Latina.** Revista de História, São Paulo, v. 2, n. 153, p. 11-33, 2005.

QUIJADA, Mónica. Sobre el origen y difusión del nobre "América Latina" (o una varición heterodoxa em torno al tema de la construcción social de la verdad). Revista de Índias, v. LVHI, n. 214, p. 395-616, 1998.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.107-130.

RAPOPORT, Mario; LAUFER, Rubém. **Os Estados Unidos diante do Brasil e da Argentina:** os golpes militares da década de 1960. Rev. Bras. Polít. Int. 43 (1): 69-98, 2000.

ROSSINI, Miriam D E Sousa. **O lugar do audiovisual no fazer histórico:** uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico. In: LOPES, Antônio Herculano. VELLOSO, Mônica Pimenta. PESAVENTO, Sandra Jatahy. (org). **História e linguagens:** texto, imagens, oralidade e representações. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006.

RODRIGUES, Gilberto M. .A. **"A História Oficial":** Atualidade de um filme sobre ditadura e direitos humanos. Extrapensa (USP). Ano IX - nº 17, 2015.

RÜSSEN, Jörn. Razão **Histórica:** Teoria da História, fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SALOMÓN, Said Lucas de Oliveira. **Análise de conteúdos de História da América Latina contemporânea em livros didáticos brasileiros (1997-2007).** 53 f. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

\_\_\_\_\_. Buenas América Latina Digital: o Ensino de História da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTIAGO, Leia Adriana da Silva; RANZI, Serlei Maria Fischer; CARVALHO, Marco Antônio; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Políticas educacionais integradoras:** propostas curriculares do Brasil e da Argentina. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 21, p. 144-181, 2016.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. BLANCH. Joan Pagès. CARVALHO. Marco Antônio de. **América Latina:** entre currículo, livros didáticos e professores na pesquisa no ensino de História. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 118- 137, 2017.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. Ensino de história da américa no Brasil e na Argentina (1995-2010): Um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana. 317 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2012.

\_\_\_\_\_. As propostas do Setor Educacional do Mercosul para o ensino de História. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 443-463, 2013.

SANTOS, Diogo Eduardo dos. **A memória das ditaduras (Brasil e Argentina) pelo olhar infantil no cinema contemporâneo.** 134 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, 2016.

SANTOS, Luciano. Livros didáticos e mídia televisiva na construção das representações de América espanhola dos alunos de Ensino Básico do município de Inhumas – Goiás Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 397-418, 2013.

SKIDMORE, Thomas. Brasil de Castelo a Tancredo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, Adriana Santos. Temas e prática de ensino da História da América Latina na Unidade de Ensino Básico Paulo VI. Relatório de pesquisa (PIBIC/UEMA), 2016.

SILVA, Marcos. GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. 4º Edição, Campinas-São Paulo. Papirus, 2012.

SOUSA, Eliezer Raimundo. **Livro didático:** lugar de Memória. Cultura, história e patrimônio. Cultura Histórica e Patrimônio. Minas Gerais, v. 2, número 1, 2013.

TANCREDI, Leticia. A dificuldade de incorporação da sociedade brasileira a uma identidade latino-americana. Contexto Internacional, Rio Grande do Sul, n. 4, p. 12-19, 2016.

LUCA, Tânia Regina de Luca. **O debate em torno dos livros didáticos de História**. Acervo digital da Unesp. 2012. Disponível em: <acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46193>. Acesso em 22/06/2017

TOLLER, Fernando de Moraes. MARTINO, Vânia de Fátima. A utilização do cinema em sala de aula: um relato de experiência de ensino de História. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa em políticas públicas e desenvolvimento social, 2016.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA; Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 1**- Ensino Médio. 3 ed.. São Paulo, Saraiva, 2016.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA; Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 2**- Ensino Médio. 3 ed. São Paulo, Saraiva, 2016.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA; Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 3**- Ensino Médio. 3 ed. São Paulo, Saraiva, 2016. [

### **SITES**

www.ppg.uema.br/wpcontent/uploads/2015/05/EDITAL-N.09-2015-PPG-UEMA www.mec.gov.br www.planalto.gov.br.